



Jessicka Dayane Ferreira da Silva

**A narrativa da história escolar e a produção de sentidos
discursos sobre mulheres em livros didáticos**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do grau de Mestre em História Social da Cultura.

Orientadora: Prof^a Juçara da Silva Barbosa de Mello

Rio de Janeiro
Maio de 2017



Jessicka Dayane Ferreira da Silva

**A narrativa da história escolar e a produção de sentidos:
discursos sobre mulheres em livros didáticos**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em História Social da Cultura do Departamento de História do Centro de Ciências Sociais da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profª Juçara da Silva Barbosa de Mello
Orientadora
Departamento de História - PUC-Rio

Prof. Ilmar Rohloff de Mattos
Departamento de História - PUC-Rio

Prof. Luís Reznik
Departamento de História - FFP/UERJ

Profª Helenice Aparecida Bastos Rocha
Departamento de História - FFP/UERJ

Profª Mônica Herz
Vice-Decana de Pós-Graduação do Centro de Ciências Sociais - PUC-Rio

Rio de Janeiro, 18 de maio de 2017

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Jessicka Dayane Ferreira da Silva

Possui graduação em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2010-2014), com monografia realizada na área de História do Brasil e História das Mulheres. É Mestre em História Social da Cultura, pela mesma universidade (2017), com pesquisa realizada na área de Ensino de História e questões de gênero. É professora na rede particular de ensino no Rio de Janeiro.

Ficha Catalográfica

Silva, Jessicka Dayane Ferreira da

A narrativa da história escolar e a produção de sentidos : discursos sobre mulheres em livros didáticos / Jessicka Dayane Ferreira da Silva ; orientadora: Juçara da Silva Barbosa de Mello. – 2017.

192 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, 2017.

Inclui bibliografia

1. História – Teses. 2. História Social da Cultura – Teses. 3. História das mulheres. 4. Pedagogias feministas. 5. Discurso e representações. 6. Ensino de História. I. Mello, Juçara da Silva Barbosa de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de História. III. Título.

CDD: 900

Agradecimentos

Dedico este trabalho às mulheres inspiradoras que me trouxeram até aqui: Jô, Joyce e Helena Almeida. Obrigada por todo amor e incentivo. Em memória da mulher mais forte de que tenho notícia e daquela outra cujo carinho e personalidade forte deixarão saudades eternas: Maria Flora e Maria Isabel.

Este trabalho foi escrito com muita urgência e por vezes angústia, não pelo trabalho de pesquisa a ser feito, mas pelos sentimentos e significados que as questões aqui presentes têm para sujeitos femininos vivendo o cotidiano – escolar, universitário, pessoal, público, do trabalho – de uma sociedade que ainda é patriarcal. A angústia revelava-se com o emaranhado de notícias e informações sobre uma realidade desajustada que me bombardeavam diariamente nesses dois anos: impeachment, força da bancada evangélica, Escola Sem Partido, sucateamento da UERJ, reforma curricular e BNCC, crescimento da violência de gênero, delações, crescimento da extrema direita na Europa, Donald Trump presidente dos EUA, reforma da previdência, reforma trabalhista... por vezes, escrever com o caos à volta é desafiador, mas sobretudo sofrido e solitário. Continuar a ser lúcidos nos últimos tempos é nossa maior necessidade. Portanto, agradecer àqueles que nos dão um pouco de luz em nossa caminhada é mais do que justo e necessário.

Primeiramente, agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pela bolsa, que possibilitou segurança e recurso, apoio sem o qual certamente este trabalho não seria possível.

À base de tudo: Jô e Joyce (mãe e irmã), pelo amor e incentivo de uma vida inteira, Thiago Almeida, pelo amor, dedicação, apoio e por me suportar mesmo nos dias mais difíceis de uma rotina apertada de trabalho e estudo. Palavras não são capazes de conter tudo o que vocês representam para mim. Amo muito vocês. À Helena Almeida e Alexandre Souza, um lugar também especial no meu coração. Obrigada pela amizade, conversas e apoio de sempre.

À minha querida orientadora, Juçara Mello, não apenas pela orientação mas também por acreditar no meu trabalho, pela confiança, pelo carinho e acessibilidade, gostaria de creditar minha admiração enorme e minha eterna gratidão. Obrigada, Ju, por essa jornada tão bacana! E também aos meus professores

e leitores críticos tão queridos, Professores Ilmar Mattos e Luís Reznik, agradeço pelo olhar atento, pelo suporte e carinho, desde os tempos de graduação. À Professora Helenice Rocha, agradeço pela gentileza de aceitar ler o meu trabalho.

Às mulheres queridas que a PUC-Rio me deu e que me acompanham há sete anos, ouvindo, acalmando, criticando, aguentando minhas teimosias e manias, me fazendo feliz mesmo nas conversas mais banais: Carolina Cabral e Livia Lima, minhas queridas benhas.

Às mulheres queridas que ganhei há dois anos com quem tanto tenho aprendido e que tanto me incentivaram e acreditaram em mim: Tereza Rocha Miranda, Verônica Fariña, Daniele Kessous, Mariana Moraes, Juliana Velloso, Francine Carbonera, Larissa Peres, Camilla Eloy e tantas outras professoras da Escola Nova da Gávea: obrigada por fazerem dos meus dias, mesmo os mais corridos, uma alegria sem fim!

Aos amigos queridos que, mesmo de longe, torceram por mim e de alguma maneira me incentivaram sempre: Filipe Faria, Bruna Rosas, Luciene Azevedo, Fernanda Martinez, Juliana Najara; aos queridos amigos roubados: Pedro, Alexandre, Pâmela, Alessandra; e aos amigos especiais da PUC: Claudio Santiago, meu romancista favorito, pelos abraços reconfortantes e pelas conversas, Renato Ferraz, meu querido companheiro de orientação, e também à Cleusa e Anair, queridas e eternas tias do Departamento.

Resumo

Silva, Jessicka Dayane Ferreira da Silva; Mello, Juçara da Silva Barbosa de. **A narrativa da história escolar e a produção de sentidos:** discursos sobre mulheres em livros didáticos. Rio de Janeiro, 2017, 192p. Dissertação de Mestrado – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente dissertação buscou refletir e problematizar as representações sobre as mulheres presentes em livros didáticos de história direcionados à última série do Ensino Fundamental II (atual 9ºano) publicados entre 2001 e 2007. Foi analisado ainda *o lugar* que ocupa a questão de gênero no discurso dos currículos - Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e Manuais e Guias do Programa Nacional do Livro Didático. Nas questões contidas na dissertação, está presente a inquietação em relação à forma como a atuação das mulheres como agentes históricos foi construída ao longo dos anos nos materiais didáticos, em perspectiva com a ação masculina, criando discursos que diminuem a voz feminina. Como cabedal teórico metodológico utilizou-se a epistemologia feminista e o conceito de gênero. O foco principal das análises esteve sobre o texto dos livros didáticos, mais especificamente, os conteúdos relacionados ao século XX, nos quais foram observados os *usos* e as *intenções dos textos* e os significados que estes permitem construir, *analisando se estes contribuem ou não para a manutenção de uma cultura sexista*. As metodologias da Análise do Discurso, tal como proposta por Foucault, foram a base para a construção das análises deste trabalho.

Palavras-Chave

História das Mulheres; Pedagogias Feministas; Discurso e Representações; Ensino de História.

Abstract

Silva, Jessicka Dayane Ferreira da; Mello, Juçara da Silva Barbosa de (advisor). **Creation of meanings in school narrative:** discourse about women in didactic books of History. Rio de Janeiro, 2017, 192p.– Dissertação de Mestrado - Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The present dissertation intends to reflect on and problematize the representations about women present in textbooks of History directed to the last grade of Elementary School - 9th grade of High School - published between 2001 and 2007. It was also analyzed the place of the gender issue in curriculum discourse – Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) and handbooks and guides of Programa Nacional do Livro Didático. In the questions of this writing, is contained the disquiet about the way in which the performance of women as historical agents was built over the years in didactic materials, in perspective with the male action, creating discourses that fade the female voice. Feminist epistemology and the concept of gender were used as a theoretical methodological tool. The main focus of the analyzes was on the text of the textbooks, more specifically the contents related to the twentieth century, in which the *uses* and *intentions* of the texts, and their meanings, were observed, analyzing whether or not they contribute to the maintenance of a sexist culture. Discourse Analysis methodologies, as proposed by Foucault, were the basis for the construction of the analyzes of this work.

Keywords

Women's History; Feminist Pedagogy; Discourse and Representations; History Teaching.

Sumário

1.Introdução	11
2.“Que nada nos limite”: movimento social e teorias feministas	19
2.1. Feminismo contemporâneo: da redemocratização aos dias atuais	19
2.2. Epistemologia feminista: discurso, identidade e o conceito de gênero	38
3.Livro didático e ensino de História: a produção de saberes sobre a história na escola	55
3.1: Livros Didáticos analisados (PNLD 2005 e 2008)	78
3.2: Informações editoriais e estrutura interna das obras analisadas	84
4. A construção das representações de gênero nos livros didáticos de História	96
4. 1: O gênero nos currículos	101
4. 2: A Narrativa dos livros didáticos	109
4.2.1: Sujeitos femininos nos livros escolares: agentes passivos X agentes ativos	112
5.Considerações Finais	164
6.Referências Bibliográficas	168
Anexo 1: Proposta de Modelo de Plano de aula	172
Anexo 2: Material Didático	174

Lista de Figuras

Figura 1 – Mulheres na Primeira Guerra	113
Figura 2 – Homens na Primeira Guerra	116
Figura 3 – Mulheres Francesas na Primeira Guerra	119
Figura 4 – Mulheres Belgas famintas	120
Figura 5 – Boxe sobre as mulheres na guerra	122
Figura 6 – Seção Como trabalhar as imagens	123
Figura 7 – Boxe mulheres em luta	125
Figura 8 – Boxe Mulheres na Guerra - Projeto Araribá	126
Figura 9 – We can do it!	128
Figura 10 – Mulheres “operários”	129
Figura 11 – Operárias da Tecelagem Mariângela	130
Figura 12 – Operárias da indústria têxtil	131
Figura 13 – Operárias - Das Cavernas ao Terceiro Milênio	132
Figura 14 – Laura Brandão	135
Figura 15 – Mulheres na Revolução Russa	138
Figura 16 – O silêncio de Maria Bonita	139
Figura 17 – Campanha pelo Sufrágio nos EUA	147
Figura 18 – Mulheres na Revolução Constitucionalista de 1932	153
Figura 19 – Mulheres na Revolução de 1932	154
Figura 20 – Voto feminino no Brasil	155
Figura 21 – Boxe As mulheres vão às urnas	156
Figura 22 – Relações Internacionais comunistas	159
Figura 23 – Boxe Espiã que amava o espionado	160
Figura 24 – Boxe A última carta de Olga	162

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Livros didáticos analisados

78

Lista de abreviaturas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

CNDM - Conselho Nacional dos Direitos da Mulher

SEDIM - Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher

SPM - Secretaria Especial de Políticas para Mulheres

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

ANPUH - Associação Nacional de História

Introdução

“Ao longo da maior parte da História, *Anônimo* foi uma mulher.”

Virgínia Wolf

Nos últimos anos, percebemos o crescimento cada vez maior de um interesse coletivo acerca das questões relacionadas ao feminismo e aos movimentos sociais ligados às discussões sobre gênero e sexualidade, o que não deixa de ser uma observação interessante, dado o contexto político e social, tanto nacional quanto internacional, inclinado à direita e aos discursos de proteção do sistema neoliberal e da manutenção de uma situação social favorável à existência de grupos e setores privilegiados no poder.

No Brasil, observamos nos últimos anos (e por que não dizer, nas últimas décadas) o jogo político eleitoral associado a esquemas diversos de corrupção e desvio de dinheiro, favorecendo a distribuição de benefícios entre partidos e políticos, influenciando diretamente as esferas de tomada de decisão. Nos últimos dois anos, temos acompanhado a grande manipulação política e midiática que garantiu os interesses dos setores mais conservadores e elitistas da política brasileira, colocando no poder representantes do grande capital e do esquema neoliberal, o que nos garantiu o sucateamento dos direitos sociais, trabalhistas e de representatividade política já conquistados. O acesso à cidadania brasileira, que já não alcançava a todos os brasileiros, agora está ainda mais restrito por manobras de políticos regidos por ideologias fascistas.

Apesar do esvaziamento da democracia e do temor pelos dias futuros, a resistência tem se mostrado firme em diversas frentes, e certamente as mobilizações de movimentos, em sua maioria ligados aos setores universitários e ao movimento dos professores, mas não somente, têm um papel fundamental nesse processo de embate e denúncia. Se por um lado, os discursos de sujeitos raivosos contra a diversidade e contra os direitos sociais têm se manifestado com maior frequência, embasados muitas vezes pela sensação de segurança das redes sociais, pelo lado

oposto, se tem visto com frequência cada vez maior, a denúncia e resistência dos grupos prejudicados.

Nesse contexto é que se inserem as questões do movimento feminista e também, ampliando as questões reivindicadas, a atuação da militância LGBT. É cada vez maior o número de sites, páginas no facebook, chats e canais de discussão, grupos de debate e rodas de conversa, dentro e fora das universidades, que se dedicam à levar as discussões sobre gênero e sexualidade para uma parcela ampla de sujeitos. É comum perceber que os movimentos mais ligados à academia tendem a se debruçar sobre as pesquisas e produções literárias ligadas ao campo teórico-filosófico das epistemologias femininas, enquanto movimentos mais comunitários e de caráter popular têm suas preocupações voltadas mais para as necessidades das mulheres da periferia, das mulheres trabalhadoras e dos casos de feminicídio e violência de gênero, o que obviamente não impede o diálogo e as contribuições mútuas das partes. Aliás, eis a grande questão do “movimento”, que não deve ser encarado como heterogêneo, mas sim como plural e diverso.

Em meio a essas questões é que insiro as reflexões contidas neste trabalho. Desde a graduação, o interesse pelas questões relacionadas à atuação do movimento feminista no Brasil já me acompanhava, sendo direcionadas, no Mestrado, à questão escolar. Encaro a aproximação entre o feminismo e a escola um tema fundamental para refletir o papel dos professores e da lógica escolar – não apenas dos conteúdos, obviamente, mas da vivência cotidiana – na manutenção de uma cultura heteronormativa que por muito tempo reforçou estereótipos e comportamentos distintos para os sexos.

Com a publicização e popularização do feminismo – inclusive bancada e incentivada, quando lhe convém, pelos veículos midiáticos capitalistas (e a Rede Globo certamente é aqui nosso grande exemplo) – percebemos que os argumentos de crítica à formação infantil que privilegia os estereótipos de gênero têm alcançado voz e força em diversos meios, tanto entre as mulheres das classes mais altas quanto das mais baixas. Durante os protestos e mobilização dos estudantes da rede pública de escolas, não só nas principais capitais, mas em várias cidades do Brasil, vimos

que uma das pautas dos alunos, além da crítica às reformas questionáveis da educação e da situação precária dos estabelecimentos de ensino, era também a reivindicação pelo direito a uma educação que contemplasse as questões do direito à diversidade, à identidade e à sexualidade para além dos padrões da “educação sexual heteronormativa”, o que nos mostra a lucidez social desses jovens e adolescentes, em sua maioria da periferia, e também a ampliação da discussão sobre esses temas para além da Torre de Marfim da universidade.

O posicionamento questionador proposto pelo feminismo tem gerado uma onda de protestos e denúncias, contra as diferentes formas de assédio, de invisibilidade, de violência, de desigualdade às quais as mulheres têm sido submetidas ao longo da História. E esse movimento brasileiro acompanha uma rede internacional de colaboração de movimentos de mulheres pelo mundo. Além da ONU Mulheres e das campanhas da Organização Mundial de Saúde, diversas entidades e instituições privadas – incluindo personalidades públicas - têm abraçado as pautas do feminismo. Mesmo os meios marcados pela lógica neoliberal, da indústria da Moda, do Cinema e das redes televisionadas, têm se manifestado em favor do feminismo, embora, como mencionado antes, de maneiras que lhe servem ao desejo de rentabilidade e publicidade positiva, e certamente aqui convém mencionar os estúdios de animação Disney e Netflix, que têm conquistado um público cada vez maior de espectadores ao lançarem filmes e séries que empoderam as mulheres e questionam os padrões de comportamento e expectativa de felicidade e sucesso, antes relacionados ao meio conjugal e à geração de filhos, pondo fim do príncipe encantado e ao “felizes para sempre”.

A partir disso, já era esperado que as instâncias políticas conservadoras e os setores ligados aos valores e ideologia religiosos se manifestassem contrariamente e estabelecessem, por seu lado, a resistência às questões propostas, sobretudo, nos debates sobre a esfera educacional. Sendo assim, da demonização da esquerda e da intolerância à diversidade social e cultural, nasceram movimentos como MBL – Movimento Brasil Livre – e Escola Sem Partido, que distorcem os argumentos democráticos da constituição e das Leis de Diretrizes e Bases da Educação para pregar a intolerância religiosa e esvaziar a discussão sobre gênero em sala de aula,

alegando que ela configura uma ameaça à liberdade individual e de crença da Família Tradicional. Utilizando o espaço midiático, esses grupos têm articulado o silenciamento das pautas do feminismo e dos movimentos LGBT, e através de discursos moralistas e do apelo religioso, têm ganhado espaço nas instâncias de poder e decisão, vide a eleição de um bispo da Igreja Universal à prefeito do Rio de Janeiro. Essa articulação é uma das maiores ameaças ao acesso à cidadania por parte desses grupos.

Em meio a esse contexto é que uma nova estrutura curricular foi proposta pelo governo, a Base Nacional Comum Curricular, divulgada ao público em setembro de 2015, ficando "aberta para consulta pública" até o dia 15 de março de 2016. A Base, que altera significativamente o currículo da História Escolar, foi pensada para substituir os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), criados pelo governo federal com a finalidade de servir como referência na elaboração dos currículos das redes de ensino públicas e particulares. As propostas curriculares da BNCC geraram posicionamentos e debates entre os historiadores, que fizeram críticas e considerações às mudanças propostas no texto.

Em março de 2017, a terceira e última versão da BNCC foi aprovada e nela, chamou atenção a exclusão de expressões como "identidade de gênero" e "orientação sexual", que antes faziam parte de trechos em que o documento mencionava a importância da escola e do ensino para a igualdade social e acesso à cidadania. Os trechos, que mencionavam, além da raça e dos aspectos religiosos e regionais, o gênero e suas concepções e construções como parte da diversidade identitária, antes faziam referência à pluralidade de sujeitos e diversidade de lugares sociais os quais a escola deve estar aberta e contemplar, e agora, isso está ausente no texto final.

Colocados em perspectiva, o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, particularmente dos Temas Transversais, e da BNCC demonstram interesses políticos e filiações ideológicas muito distintos. Se as questões relacionadas ao gênero e à diversidade estavam representadas nos textos dos currículos de 20 anos atrás, como um esforço de incentivar a ampliação da cidadania e a construção de uma educação plural e dialógica, hoje, elas são negadas e silenciadas pelas forças

políticas dominantes.

É partir da conjuntura atual, portanto, que enxergo valor e relevância no tema desta pesquisa. Os objetos e questões mobilizados buscaram refletir sobre o processo de constituição dos conteúdos escolares e dos significados que esses poderiam suscitar nos alunos, comparando o discurso dos currículos àqueles presentes nos livros didáticos de História. As análises abordam as influências das instâncias institucionais, políticas e mercadológicas, e seus jogos de força e poder, na construção do discurso historiográfico e escolar, dos conceitos de história mobilizados e do papel da disciplina para a construção de uma consciência crítica sobre o mundo.

A dissertação procurou pensar a esfera da *representação das mulheres nos livros escolares* produzidos após um período de mudanças curriculares (início do século XXI), o que possibilita pensar quais serão, daqui para frente, as possibilidades de mudança também nos livros didáticos de história após a BNCC.

Nesse sentido, a dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro é intitulado “*Que nada nos limite*”: *movimento social e teorias feministas*, tendo como objetivo, na primeira parte, apresentar uma breve contextualização sobre o feminismo contemporâneo no Brasil (pós regimes ditatoriais), enquanto *movimento social organizado*, suas pautas e linhas de atuação e as conquistas alcançadas, enquanto na segunda parte, apresenta as principais linhas teóricas com as quais as análises desta pesquisa se filiaram, tanto do ponto de vista das teorias de gênero, quanto das discussões sobre *epistemologia* e construção dos saberes dominantes, permeados pelas relações de poder e a formação de identidades em disputa.

O segundo capítulo, intitulado *Livro didático e ensino de História: a produção de saberes sobre a história na escola*, procura refletir sobre as discussões historiográficas em torno dos conhecimentos históricos escolares e da disciplina na formação dos alunos, trazendo aspectos da discussão acadêmica sobre o assunto e analisando os textos curriculares, em suas intenções e objetivos, a fim de construir uma perspectiva comparativa entre a fala institucional do Estado e a maneira como ela interfere na confecção, avaliação, venda e distribuição dos exemplares escolares. O capítulo está subdividido em duas partes em que são analisadas

características da materialidade dos exemplares, contexto de publicação e autoria, que buscam fornecer uma visão geral dos livros escolhidos, em perspectiva aos textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Editais e Guias do Programa Nacional do Livro Didático.

É importante salientar desde já que, ao contrário do que normalmente se faz em pesquisas com material didático, não foram analisadas coleções inteiras, mas apenas as obras direcionadas à 8ª série, atual 9º ano, do ensino fundamental II, pois trazem os conteúdos relativos ao século XX, que são de meu interesse já desde as pesquisas para a monografia. Além disso, é importante mencionar que apesar de estar ciente das questões relacionadas ao trabalho dos professores e influência de suas escolhas e demandas das diferentes comunidades escolares, que certamente influenciam e direcionam os usos - e desusos - dos materiais didáticos em sala de aula, os interesses desta pesquisa estão voltados para a análise dos *textos escritos* e dos seus aspectos discursivos na produção de sentidos pelos leitores.

O terceiro capítulo, intitulado *A construção das representações de gênero nos livros didáticos de História*, busca, de fato, mergulhar nos materiais didáticos com o olhar voltado às questões da representatividade e identidade das mulheres, analisando de que maneira, através dos materiais escolares, mas não apenas, os discursos sobre os sujeitos e seus comportamentos esperados, padronizados, disciplinados, são elaborados. Este capítulo se divide em duas seções: na primeira é analisado o lugar do gênero e os objetivos escolares para ele nos textos curriculares já mencionados e analisados no capítulo 1, enquanto que na segunda parte são analisadas as narrativas dos livros escolares, para se pensar as maneiras como se construíram diferentes abordagens e escolhas em relação à presença dos sujeitos do sexo feminino nos conteúdos da História Escolar, refletindo sobre o caráter de performatividade dos discursos em relação aos papéis de homens e mulheres na História.

Este trabalho busca sobretudo empregar uma perspectiva comparativa ao analisar as narrativas dos livros didáticos, encontrando no conceito de *performatividade do gênero* uma chave de interpretação válida. Portanto, vale

ressaltar que, apesar das análises estabelecerem uma espécie de dualidade entre as ações de “homens” e de “mulheres” narradas nos textos didáticos, esta oposição não se assemelha aquela biologizante, pois considera que dentro dessas categorias há uma diversidade de identidades sexuais e sociais, mas abordar tal diversidade não é possível apenas neste trabalho. Sendo assim, ao considerar o conceito de gênero como cabedal teórico, certamente há a preocupação com a forma como uma cultura sexista e heteronormativa pode ser vista nos diversos produtos culturais da sociedade, entre eles, os materiais didáticos utilizados nas escolas.

Através dessas reflexões, procuro demonstrar que: 1 – o processo de mudança no formato e nos objetivos dos livros didáticos, sobretudo com as exigências do PNLD, operou no sentido de buscar continuamente a “atualização” dos conteúdos escolares em relação às pesquisas acadêmicas, contudo, isso não impediu que uma padronização da forma como mulheres ocupavam espaços nos livros didáticos ocorresse; 2 – mesmo abarcando a perspectiva reformista e contemplando as questões relacionadas ao feminismo e à representatividade de gênero, os currículos tinham falhas teóricas que restringiam a perspectiva ampla de uma pedagogia feminista, apenas inserindo na ampla rede de significado do termo “cidadania” as questões do combate ao sexismo; 3 – percebe-se que houve um esforço por parte dos autores e editores de livros didáticos, ao longo dos anos, de inserir as mulheres como agentes históricos, contudo, a maneira como isso ocorreu respeitava a forma pré-estabelecida dos conteúdos relevantes nos materiais didáticos, o que ainda restringia o papel dos sujeitos na narrativa, construindo significados que por vezes reforçavam os padrões heteronormativos e de comportamento esperados. Sem ter acesso ao trabalho de problematização e às escolhas realizadas pelos professores - que certamente interferem muito nos programas e conteúdos - ficaria a dúvida sobre o alcance desses conteúdos nos alunos, influenciando a manutenção da ideia de que as mulheres atuantes historicamente configuram exceção.

Nas considerações finais, há uma breve reflexão sobre as possibilidades atuais, em meio à instituição da BNCC e ao setores políticos dominantes, que permitiriam que a construção dos materiais didáticos e da representatividade

feminina ocorressem de maneira alternativa, contemplando uma lógica multicultural na produção dos saberes escolares e da construção de uma educação verdadeiramente cidadã. Além disso, há uma seção anexa que traz uma pequena proposta de material didático criado a partir das reflexões desta dissertação, cujo objetivo é ampliar as possibilidades da inserção das mulheres na sala de aula, aprofundando e complementando informações contidas nos livros. A ideia é que esse material, criado no formato de *Apresentação* da Plataforma Google, possa ser livremente compartilhado e utilizado por qualquer professor do país.

Capítulo 1 – “Que nada nos limite”¹: movimento social e teorias feministas

“As mulheres trazem uma experiência histórica e cultural [...] das *margens* [...] que se expressa na busca de uma nova linguagem ou na produção de um contra discurso [...]”²

1.1 - Feminismo contemporâneo: da redemocratização aos dias atuais

Muito se tem falado, e a cada dia com mais ênfase e diversidade, não apenas nos espaços de produção do ‘saber formal’ das universidades, mas em espaços de discussão política, no seio de coletividades, nas escolas e na mídia, sobre as reivindicações, conquistas e demandas das mulheres e, de maneira mais ampla, da comunidade LGBT. Jornais, blogs, sites, materiais didáticos, projetos de lei e trabalhos acadêmicos têm evocado e colocado “na ordem do dia” o termo “feminismo” e “movimento feminista” de diversas maneiras e com diversas intenções.

Nesse sentido, as pesquisas sobre “as mulheres” ou sobre as “relações de gênero” têm encontrado um campo cada vez maior de questões, métodos, objetos, e ainda de leitores e interessados. Como fruto de um processo iniciado nos anos 1980, essas pesquisas representam não apenas a mudança na forma de perceber o passado e suas articulações com o presente mas também a mudança na maneira como a sociedade, representada pelo conjunto de pessoas em suas vivências diárias, tem pensado sobre as questões relativas à voz das mulheres, à sua luta por direitos e representatividade nos espaços públicos e mais ainda, ao caráter de transformação social e subversão que os temas do feminismo têm afirmado e construído.

¹ O título faz referência à célebre frase de Simone de Beauvoir: “Que nada nos limite, que nada nos defina, que nada nos sujeite. Que a liberdade seja nossa própria substância.”

² SARTI, Cynthia Andersen. *O feminismo brasileiro desde os anos 70: revisitando uma trajetória*. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, nº 12, vol. 2, pp. 35 - 50, maio/agosto, 2004. Grifo meu.

A análise da experiência brasileira das últimas décadas aponta que o feminismo como fenômeno social e político anuncia concreta e teoricamente os termos da emancipação das mulheres (mas que fique claro, não apenas) perante à percepção e orientação do mundo pela lógica sexista. O feminismo nasce então da tensão entre uma identidade sexual compartilhada por diversos sujeitos (“nós mulheres”), identidade essa pautada na anatomia, que se torna evidente, naturalizada, e uma identidade constituída dentro dos mundos sociais e culturais diversos nos quais a mulher se formava e era formada mulher. (SARTI, 2004, pp. 35)

A militância feminina organizada já se havia iniciado nas primeiras décadas do século XX, tendo como representantes as manifestantes do *sufragio*, ou seja, do movimento voltado para defender o direito ao voto, identificado como “primeira onda” do feminismo. A “segunda onda” teve lugar então nos anos de 1960:

“[...] nesse contexto de efervescência social e política, de contestação e transformação, é que o movimento feminista contemporâneo ressurgiu, expressando-se não apenas através de grupos de conscientização, marchas e protestos políticos, mas também através de livros, jornais e revistas.”³

O movimento de mulheres alcançou então uma força notória com o movimento estudantil de resistência ao regime ditatorial, a partir de 1964, uma vez que a presença das mulheres na luta contra a ditadura, sobretudo nos grupos armados, implicava não apenas a subversão da ordem política vigente, mas representava uma transgressão profunda em relação aquilo que era considerado pela sociedade como apropriado para a mulher:

“[...] as militantes **negavam o lugar tradicionalmente atribuído à mulher** ao assumirem um comportamento sexual que punha em questão a virgindade e a instituição do casamento, ‘comportando-se como homens’, pegando em armas e tendo êxito neste comportamento.” (IDEM, pp. 37, grifo meu)

Posteriormente, com o processo de redemocratização na década de 1980, o movimento feminista ganhou liberdade, independência e mais força, mantendo

³ LOURO, Guacira Lopes. “A emergência do gênero.” In **Gênero, sexualidade e educação** - uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Editora Vozes, 6ª ed., 2003. pp. 16

parte das reivindicações herdadas dos movimentos de mulheres de décadas anteriores⁴, mas abarcando novas questões, fruto da diversidade de “sujeitas” envolvidas.

Por essas razões é que se pode dizer que foram muitas e bastante complexas as mudanças ocorridas no movimento feminista nos últimos 40 anos, seja em relação às novas demandas e aos novos enfrentamentos ou mesmo em relação às contradições vivenciadas no seio da pluralidade identitária, étnica e social da militância.

Enquanto *movimento social*, o feminismo caminhou ao lado dos movimentos em prol da democracia e dos direitos de grupos populares marginalizados, trazendo para o espaço da discussão política as questões até então vistas e tratadas como específicas do “mundo particular”, quebrando a polaridade e oposição entre as esferas do público (o Estado, as Instituições, a Economia) e do privado (a casa, a particularidade da vida doméstica e das relações matrimoniais e familiares), base do pensamento político liberal: “[...] o feminismo ressurgiu [...] em torno da afirmação de que o “pessoal é político”, pensado não apenas como uma bandeira de luta mobilizadora, mas como um questionamento profundo dos parâmetros conceituais do político.”⁵

O feminismo alcançou maior visibilidade num momento histórico em que outros movimentos de libertação também denunciavam a existência de formas de opressão que não se limitavam ao âmbito econômico: deixando seu silêncio, movimentos negros, de minorias étnicas, ecologistas, homossexuais, se organizaram em torno de suas especificidades e se lançaram na busca pela superação das desigualdades sociais.⁶

Neste empreendimento, os movimentos sociais urbanos tendem a se

⁴ Como referência sobre a atuação das mulheres na militância feminina ligada ao PCB considero importante conferir: FERREIRA, Elizabeth F. Xavier. **Mulheres, Militância e Memória**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas Editora, 1996. / PAZ, Mariza. **Nieta dos Campos da Paz**. Rio de Janeiro: Mauad, 2012.

⁵ COSTA, Ana Alice Alcântara. "O movimento feminista no Brasil: dinâmica de uma intervenção política." In MELO, Hildete Pereira de; PISCITELLI, Adriana; MALUF, Sônia; PUGA, Vera Lucia (orgs.) **Olhares Feministas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. pp. 51 – 82.

⁶ Cf.: ALVES, Branca Moreira & PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo?** São Paulo: Brasiliense, 1981, pp. 07.

organizar em bases locais, fortalecendo-se nas experiências cotidianas dos moradores das periferias pobres e dirigindo suas demandas ao Estado, numa concepção de que este deve ser o promotor e regulador do bem-estar e justiça social. (SARTI, 2004, pp. 40)

Certamente não é interesse deste trabalho entrar nos pormenores da discussão conceitual (sociológica, sobretudo) acerca do conceito de *movimento sócia*, contudo, considero importante mencionar brevemente a que categorias me aproximei neste trabalho.

Conforme analisam Karine Goss e Kelly Prudêncio, até meados do século XX, o conceito de movimentos sociais contemplava apenas a organização e a ação dos trabalhadores em sindicatos. Contudo, a partir da delimitação desse campo de estudos pelas Ciências Sociais, principalmente a partir da década de 60, as definições, embora ainda permanecessem imprecisas, assumiram uma consistência teórica, principalmente na obra de Alain Touraine. Apesar da contribuição das novas abordagens nos últimos anos, não há consenso ainda entre os pesquisadores sobre seu significado. Outros estudiosos do tema, como Alberto Melucci, por exemplo, questionam o conceito de movimentos sociais por considerá-lo reducionista, e empregam preferencialmente o de *ações coletivas*.⁷

A dificuldade de definir o conceito envolve uma problemática que se coloca entre “empíria e teoria”, já que a ideia de movimento social surge a partir das lutas sociais para, posteriormente, ser apropriada pelos pesquisadores que passaram a dedicar-se ao seu estudo. O engajamento político dos pesquisadores da área também ajuda a criar muitas expectativas em relação ao poder de transformação dos movimentos, perdendo-se muitas vezes de vista a capacidade de avaliar a *dimensão real de suas potencialidades*. O questionamento principal então perpassa a ideia de até que ponto a *teorização* sobre os movimentos sociais descreve a *prática* dos atores e se é possível e desejável que a teoria assuma esse papel. (GOSS & PRUDÊNCIO, 2004, pp. 78)

⁷ GOSS, Karine Pereira; PRUDÊNCIO, Kelly. “O conceito de movimentos sociais revisitado.” **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC** Vol. 2, nº 1 (2), janeiro-julho 2004, p. 75-91. Disponível em: <file:///C:/Users/p1512171/Downloads/13624-41985-1-PB.pdf> [Acesso em setembro de 2016]

Os debates acerca do conceito de movimento social sofreram uma grande efervescência nas décadas de 1960 e de 1970, devido às contestações políticas desencadeadas pelo movimento dos direitos civis nos EUA, a par da sua capacidade estratégica para reivindicar para a população afro-americana os direitos sociais e políticos vigentes para os membros da comunidade branca, o que conduziu a que os teóricos das Teorias da Mobilização de Recursos (TMR) propusessem uma abordagem racional dos movimentos sociais.⁸

As novas abordagens passaram a recusar uma análise sobre os movimentos sociais enquanto simplesmente *fenômenos de agregação de indivíduos movidos por sentimentos de irracionalidade*, construindo a ideia de que os atores envolvidos na contestação são guiados pela *ação racional*, onde medem a relação custos-benefícios do seu compromisso e mobilizam estrategicamente os recursos necessários para atingirem os seus objetivos:

“[...] os autores definem [o conceito] como “...**um conjunto de opiniões e crenças comuns a uma população que representa preferências pela mudança de alguns elementos da estrutura social e/ou pela distribuição de recompensas numa sociedade**” (NUNES, 2014, pp. 132, grifo meu)

Integrando essa abordagem racional dos movimentos sociais, as Teorias da Prática Política (TPP) têm se concentrado não na mobilização dos recursos internos aos movimentos sociais, mas nos que lhe são externos, ou seja, *é valorizado o ambiente político que os rodeia* para compreender os fatores que possibilitam ou dificultam a sua expansão. Desta enunciação da mobilização de recursos externos decorre a importância que a TPP confere à *caracterização do contexto político institucional* para explicar a emergência de episódios de protesto ocasionais e dos movimentos sociais. (IDEM, pp. 135)

A fim de refletir sobre esse caráter de inovação dos movimentos das décadas de 1960 e 1970, Christiane Nunes entende ser necessário ter atenção à definição de Touraine (1996) acerca de movimento social:

⁸ NUNES, Christina. “O conceito de movimento social em debate: dos anos 60 até à atualidade.” *Sociologia, Problemas e Práticas*, 75 | 2014, 131-147. Disponível em: <http://spp.revues.org/1596>, acesso em novembro de 2016.

“Para este autor, os movimentos sociais desempenham um papel fundamental na transformação social e cultural das sociedades e, tal como na TMR ou na TPP, **correspondem a um tipo de ação coletiva particular que os distancia de simples protestos populares** ou, em alusão às correntes do comportamento coletivo, de fenômenos de massas guiados pelo pânico ou por contágio de modas. Só podemos considerar a existência de um movimento social mediante a articulação de três princípios: a definição do ator (princípio da identidade — I); a identificação do adversário social (princípio da oposição — O) e a referência a temas culturais comuns (princípio da totalidade — T).” (IDEM, pp. 140)

Ao final da década de 1980, Alberto Melucci, professor e pesquisador da Università, especialista em análises de movimentos sociais, caracterizou as ações dos movimentos sociais como uma forma de *ação coletiva* que é sempre:

“(a) baseada na solidariedade, (b) desenvolvendo um conflito, (c) rompendo os limites do sistema em que ocorre a ação. Estas dimensões permitem que os movimentos sociais sejam separados dos outros fenômenos coletivos (delinquência, reivindicações organizadas, comportamento agregado de massa) que são, com muita frequência, empiricamente associados com "movimentos" e "protesto". [...] O que nós costumamos chamar de movimento social muitas vezes contém uma **pluralidade destes elementos** e devemos ser capazes de distingui-los se quisermos entender o resultado de uma dada ação coletiva.”⁹

Segundo Ana Alice Costa, no contexto de redemocratização no Brasil, a mobilização política dos movimentos de mulheres na América Latina assumiu, basicamente, três principais frentes: a dos grupos de mulheres pró direitos humanos, voltados para a luta por anistia política, pelo retorno de exilados e pela proteção aos presos políticos e denúncia da tortura e dos desaparecidos, sendo os exemplos de destaque dessa prática o Movimento Feminino pela Anistia no Brasil e as Madres de la Plaza de Mayo; a dos grupos e organizações feministas não governamentais e a das organizações de mulheres urbanas pobres, articuladas, geralmente através do bairro, em associações e federações, em torno de demandas como o aumento do custo de vida, a melhoria do transporte, o saneamento básico, as creches, a saúde pública.¹⁰ Esses últimos grupos, especificamente, foram resultado da mobilização

⁹ MELUCCI, Alberto. “Um objetivo para os movimentos sociais?” **Lua Nova**, São Paulo, n. 17, p. 49-66, junho de 1989.

¹⁰ Esse tipo de associativismo feminino de bairro já era bastante comum no Brasil desde a década de 1940, como é o caso da Associação Feminina do Distrito Federal e da Federação de Mulheres do Brasil, ambas fundadas no Rio de Janeiro, em 1949. Através da análise de discursos, panfletos e relatórios da vigilância política, pude vislumbrar a esfera de atuação e pensamento das mulheres que se engajaram na militância política e social em tempos de perseguição e espionagem do

das mulheres desde décadas anteriores e tiveram como ponto de ligação o pensamento político-partidário de esquerda. (COSTA, 2006, pp. 54)

Apesar da influência ideológica do pensamento de esquerda sobre as organizações e grupos feministas da década de 1980, é importante ressaltar que a luta das mulheres sempre buscou assumir um caráter singular no que diz respeito às demandas e reivindicações políticas. Contudo, a defesa da autonomia como um princípio organizativo do feminismo em geral não implicava numa prática defensiva ou isolacionista que viesse a impedir a articulação com outros movimentos sociais que compartilhassem identidades, apenas procurava definir um espaço autônomo para a articulação, troca, reflexão e definição de estratégias por parte dos grupos feministas. (IDEM, pp. 61)

Considerando a existência então de múltiplos *feminismos*, vemos no início dos anos 1990 a multiplicação de vários tipos de organizações femininas: associativismo trabalhista e sindical, movimentos de mulheres negras, expansão das associações de mulheres nos bairros. Esses variados grupos começaram a auto identificar-se com o chamado "feminismo popular", e segundo Ana Alice Costa, o crescimento desse movimento feminista de caráter "popular" teve como consequência fundamental a diluição das barreiras e resistências ideológicas para com os movimentos de mulheres, de maneira mais ampla:

"Essa diversidade que assumiu o feminismo brasileiro esteve muito presente nos preparativos do movimento para sua intervenção na Quarta Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em setembro de 1995, em Beijing, na China, ao incorporar amplos setores do movimento de mulheres."(IDEM, pp. 66)

Ao final dos anos 1980, portanto, o que podemos chamar de “movimento de mulheres” no Brasil era uma força política e social já bastante consolidada, tendo as ideias feministas se difundido através dos cenários sociais mais diversos, incluindo também o cenário das políticas sociais do Estado.

Nos anos 1990, é possível identificar algumas tendências comuns na política

Estado, antes mesmo do regime ditatorial de 1964. Cf.: SILVA, Jessicka D.F. *"De compassivas à ativas": as organizações femininas vinculadas ao PCB e o engajamento das mulheres nas demandas políticas e sociais do cenário brasileiro pós Segunda Guerra Mundial*. Monografia apresentada ao Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica para a obtenção do grau de Licenciatura, 2014.

feminista latino-americana, entre elas: a ampliação dos espaços e lugares de atuação feminina com a incorporação e visibilidade de outras identidades feministas, como o feminismo negro, o indígena, o homossexual, o acadêmico, o partidário e governamental, o das profissionais de ONGs, o das sindicalistas. Além disso, foi possível observar uma maior articulação e interesse das instituições culturais dominantes, das organizações paralelas da sociedade civil (sobretudo da mídia) e do próprio Estado, pelo discurso e reivindicações das mulheres, o que resultou na criação, por parte de inúmeros governos latino-americanos, de organismos, ministérios e secretarias governamentais responsáveis pela implementação de políticas para as mulheres e na incorporação de preceitos que garantem a igualdade entre homens e mulheres nas novas Constituições, sendo tal interesse também presente na maioria dos movimentos sociais. (ÁLVAREZ apud COSTA, 2006, pp. 67)

Percebemos ainda a crescente articulação entre a ação dos movimentos de mulheres em esfera regional e nacional com os movimentos de mulheres em esfera internacional, fortalecendo as redes e conexões de comunicação, ampliando a discussão de projetos e políticas públicas e construindo novos canais de troca de informações e ação do movimento.

Além de políticas públicas, o feminismo esteve presente na pauta de interesses da intelectualidade latino-americana, que tem desejado construir uma teoria e prática do feminismo que seja apropriada às suas realidades e não apenas copiada de outros locais, vivenciadas principalmente nas convenções multinacionais que foram organizadas e que congregaram muitas mulheres. O papel desses congressos internacionais ao longo da História do Feminismo é fundamental, pois eles servem para fortalecer as demandas existentes internamente, a nível nacional.¹¹

Segundo Cynthia Sarti, é possível observar na década de 1990 um “impasse estrutural no feminismo”: de um lado, encontrava-se a luta pela quebra dos

¹¹ SAMARA, Eni de Mesquita. "Feminismo, Justiça Social e Cidadania na América Latina" In MELO, Hildete Pereira de; PISCITELLI, Adriana; MALUF, Sônia; PUGA, Vera Lucia (orgs.) **Olhares Feministas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. pp. 83 – 92

paradigmas e dificuldades de acesso das mulheres à política e a construção de políticas públicas em prol dos direitos das mulheres; de outro lado, situavam-se as discussões sobre a resistência da subjetividade, no âmbito simbólico, resistindo à construção dos discursos sexistas, discursos de poder que persistem nas relações de força do cotidiano. (SARTI, 2004, pp. 44)

Esse impasse parecia ser sustentado principalmente pela questão do referencial simbólico e cultural das mulheres a quem o feminismo podia chegar com mais facilidade - era um grupo de mulheres caracterizado pela vivência acadêmica, estudantil (universitária), por sua formação intelectual e atuação profissional privilegiadas - que se afastava da grande massa de mulheres pobres, de periferias e ambientes marginalizados e suas experiências cotidianas e lugares sociais:

“[...] **as mulheres não constituem uma categoria universal**, exceto pela projeção de nossas próprias referências culturais. As mulheres tornam-se mulheres em contextos sociais e culturais específicos. A análise do feminismo, portanto, não pode ser dissociada do contexto de sua enunciação, que lhe dará o significado.” (SARTI, 2004, pp. 43)

É justamente a partir desse pressuposto, de que a concepção acerca das construções do ser “mulher” não deve perpassar uma categoria universal, mas contextual e particular, que uma problematização sobre o feminismo, do ponto de vista epistemológico, é possível: como categoria teórica e como prática social marcadamente ocidental, o feminismo mobiliza uma noção de “liberdade universal” que pode não servir para a experiência das mulheres inseridas em outros contextos culturais, como é o caso das mulheres islâmicas por exemplo, que têm construído nos últimos anos uma rede de solidariedade e resistência contra as instituições de poder do Estado Islâmico, afirmando ser possível conciliar sua crença religiosa com as teorias feministas.¹²

¹² A esse respeito, é importante conferir por exemplo a trajetória de Malala Yousafzai, a jovem paquistanesa ganhadora do Prêmio Nobel da Paz em 2014, por sua trajetória de luta e resistência contra as forças do Estado Islâmico na província onde morava com a família. Malala escreveu textos relatando o cotidiano de violência perpetrado pelo EI e se manifestava pelo direito à educação das mulheres, sendo perseguida pelas forças do EI e tendo que se exilar nos EUA. Sua trajetória é contada em sua biografia, “Eu sou Malala”. Além dela, é interessante analisar a atuação das mulheres do exército curdo, que atuam no norte e noroeste da Síria e têm chamado a atenção da mídia internacional pela disciplina e sucesso na ação de resistência.

Analisando as ‘pretensões universalistas’ do feminismo como categoria de pensamento sob outro aspecto, Márcia Navarro, ao analisar os trabalhos de duas escritoras feministas contemporâneas na Inglaterra, Clare Hemmings e Natasha Walter, observa de que maneira e sob que aspectos se têm constituído um embate entre um feminismo de caráter *popular* e outro de caráter *acadêmico*:

“Enquanto os trabalhos de caráter erudito têm ressonância apenas entre os pares, não penetrando, portanto, no imaginário das mulheres em geral, os de apelo mais jornalístico e popular têm grande repercussão, pois há consenso sobre a necessidade de mudança[...].”¹³

Segundo ela, o distanciamento que as mulheres comuns britânicas crescentemente sentiam com relação às (por vezes não apenas para elas) incompreensíveis querelas entre as feministas acadêmicas contribuiu para que se sentissem de fora e negassem ser feministas. O feminismo acadêmico era marcado, nesse contexto, por um comportamento excessivamente crítico e agressivo de algumas vertentes do feminismo em relação à outras, impedindo a possibilidade de construir pontos em comum.

Esse distanciamento é uma realidade também sentida na sociedade brasileira, sobretudo nos últimos anos, com a proliferação de uma linguagem e comunicação baseadas na *realidade virtual*, das redes sociais, sites, blogs. O crescimento das discussões públicas sobre o papel da mulher na sociedade brasileira, seus direitos e liberdade, suas relações conjugais e de trabalho, têm sido matéria para a criação de diversos fóruns de discussão e grupos de ativistas cujas questões e diversidade de sujeitos envolvidos criam uma linguagem própria, questionam termos utilizados pelas pesquisas acadêmicas, acusando-as de não levarem o feminismo à quem realmente necessita dele: as mulheres de baixa renda das regiões periféricas, fora dos eixos urbanos metropolitanos.

Além disso, é importante destacar que outras redes identitárias perpassam e dialogam com os sujeitos que se aproximam do feminismo, para além do sexo: a identidade transexual e transgênero, as identidades negras, as identidades indígenas, as identidades de comunidades locais (periferias, favelas), as identidades de classe,

¹³ NAVARRO, Márcia Hoppe. *Entre o acadêmico e o popular: os rumos do feminismo atual*. *Estudos Feministas*, n° 17, janeiro-abril de 2009, pp. 65.

de religiosidade, entre outras. Essas identidades ajudam a compor questões específicas sobre o “tornar-se mulher” na sociedade atual, colocando experiências, propondo desconstruções e, muitas vezes, criando *gaps* e oposições no seio do feminismo.

Do ponto de vista das políticas públicas em prol das mulheres no Brasil contemporâneo, é necessário analisar alguns pontos importantes na trajetória de ampliação e reconhecimento pela esfera Estatal das demandas das mulheres. Assim, farei uma breve exposição sobre alguns órgãos e estruturas administrativas criadas para promover ações sociais e políticas públicas de assistência às mulheres.

Em 1985 é criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), vinculado ao Ministério da Justiça, para promover políticas que visassem eliminar a discriminação contra a mulher e assegurar sua participação nas atividades políticas, econômicas e culturais do país. De acordo com o Regimento Interno do Conselho:

“Art.1º [...] é órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa, integrante da estrutura básica da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República, instituído com a **finalidade de formular e propor diretrizes de ação governamental voltadas à promoção dos direitos das mulheres e atuar no controle social de políticas públicas de igualdade de gênero**, criado pela Lei nº. 7.353, de 29 de agosto de 1985, e regulamentado pelo Decreto nº 6.412, de 25 de março de 2008 [...]”¹⁴

Considerado como o primeiro órgão Estatal de políticas para as mulheres no período democrático (apesar de em 1985 ainda não terem ocorrido as eleições diretas para presidente, a criação do Conselho certamente se insere num contexto político de abertura democrática), o CNDM é resultado do reconhecimento da sociedade brasileira e do Estado do processo de lutas e reivindicações do movimento de mulheres, devendo ser considerado, portanto, a primeira conquista políticas das mulheres brasileiras no contexto democrático.

A conquista de tal espaço de representatividade política, contudo, foi alvo

¹⁴ O Regimento Interno do CNDM encontra-se no site da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, vinculada ao Ministério da Justiça e da Cidadania, disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/conselho/regimento-atualizado-do-cndm.pdf> [Acesso em novembro de 2016] Grifo meu.

de críticas de alguns grupos feministas à época, pois sendo o movimento marcado pela pluralidade de falas, pela diversidade de pontos de vista, enfoques, formas organizativas, prioridades estratégicas e opções políticas, houve nesse contexto uma série de discussões que questionavam as nuances e possibilidades da atuação na esfera institucional do Estado:

"A atuação do feminismo em nível institucional, isto é, na relação com o Estado, nesse e em outros momentos, não foi um processo fácil de ser assimilado no interior do movimento. A participação nos conselhos, e em especial, no Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), foi uma questão polêmica que incitou os ânimos no VII Encontro Nacional Feminista, realizado em 1985, em Belo Horizonte. A perspectiva de atuar no âmbito do Estado representava, para muitas mulheres, uma brecha na luta pela autonomia do movimento feminista."(COSTA, 2006, pp. 60)

Em 2002, no último ano do Governo de Fernando Henrique Cardoso, foi criada a Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher (SEDIM), que assim como o CNDM, era ligada ao Ministério da Justiça e pretendia contribuir para:

"A igualdade plena entre mulheres e homens [...], com ações que: a) **asseguem oportunidades iguais de desenvolvimento para homens e mulheres, nos processos de geração de emprego e renda;** b) promovam a educação não diferenciada; e c) **disseminem campanhas que coíbam a discriminação e a violência sofrida pelas mulheres bem como que facilitem o seu acesso à justiça;** No Brasil, a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher – CNDM obteve conquistas importantes para as mulheres brasileiras; entretanto, prevalecem desigualdades nas relações de trabalho, econômicas e culturais, e na política, carecendo, ainda, da implementação de ações que assegurem condições de liberdade e igualdade de direitos."¹⁵

O órgão teve curta duração pois no ano seguinte o Presidente Luís Inácio Lula da Silva o substituiu pela Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SEPM), por sua vez vinculada à Presidência da República. A criação da Secretaria nos primeiros anos do século XXI atualizou as demandas das políticas públicas para as mulheres, trazendo novas questões, conforme os avanços nos movimentos sociais empreendidos por elas.

O CNDM passou então a contar, em sua composição, com representantes da sociedade civil e do governo, o que se considera que tenha ampliado significativamente o processo de controle social sobre as políticas públicas para as

¹⁵ Projeto de Lei da criação da SEDIM, 10 de Abril de 2002, disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/30961.pdf> [Acesso em novembro de 2016]

mulheres. Entre as atribuições da Secretaria de Políticas para as Mulheres, encontram-se:

“Art. 1o [...] I - assessoramento direto e imediato à Presidência da República na formulação, coordenação e articulação de políticas para as mulheres; II - **elaboração e implementação de campanhas educativas e antidiscriminatórias de caráter nacional**; III – planejamento da incorporação da perspectiva de gênero na ação do Poder Executivo federal e demais esferas públicas, para a promoção da igualdade de gêneros; IV - promoção e execução de programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados à implementação de políticas para as mulheres; V - acompanhamento da implementação de **legislação de ação afirmativa e definição de ações para o cumprimento de acordos, convenções e planos de ação sobre a promoção da igualdade entre mulheres e homens e do combate à discriminação**; e VI – Execução e monitoramento do **Programa Mulher: Viver sem Violência**.”¹⁶

A partir dos trechos dos documentos citados, é possível perceber que as políticas estatais tendem a privilegiar em sua pauta de ações o caráter da proteção física, contra as formas de violência contra as mulheres, e do incentivo à emancipação e igualdade *liberal* das mulheres, enquanto mão de obra no mercado de trabalho. Por mais que as ‘campanhas de conscientização’ acerca da igualdade se aproximem do desejo das teorias feministas de desconstruir discursivamente as concepções acerca do que é ‘ser mulher’ atualmente, elas continuam tendo um caráter de remediação e punição imediata da violência física e não de uma conscientização em caráter contínuo, do ponto de vista do pensamento.

Apesar disso, os esforços de prefeituras e municípios em disponibilizar subsídios e recursos para estudos sobre o tema foi responsável por elaborar diversas publicações sobre temas relativos à valorização social e política das mulheres e à conscientização de suas demandas e questões, como é o caso dos cadernos Políticas Públicas e Igualdade de Gênero, publicados pela Coordenadoria Especial da Mulher, da prefeitura de São Paulo, em 2004:

“Uma das tarefas que nos colocamos nos quatro anos de trabalho frente à Coordenadoria Especial da Mulher do Município de São Paulo foi **refletir sobre os desafios da elaboração e execução de políticas públicas para as mulheres e compartilhar esta reflexão com outras gestoras de políticas públicas, pesquisadoras e ativistas do movimento de mulheres**. [...] durante os quatro anos foram realizadas atividades conjuntas, envolvendo Secretarias e Coordenadorias

¹⁶ Regimento Interno da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/ouvidoria-da-mulher/anexo-ri-spm.pdf> [Acesso em novembro de 2016]

da Mulher de vários municípios no país e de alguns estados, concretizando momentos importantes de debate e troca de opiniões acerca da construção de um projeto na esfera executiva. Esses momentos se desenvolveram, de forma mais sistemática, com a organização dos encontros de Secretarias e Coordenadorias da Mulher, promovidos pela Coordenadoria Especial da Mulher nas diversas edições da URBIS, Feira e Congresso Internacional de Cidades, realizadas por iniciativa da Secretaria Municipal de Relações Internacionais. Assim, a maior parte dos textos aqui apresentados são originários destes debates, que lidam diretamente com a temática do Estado, das contradições e dos desafios da gestão nesta área.”¹⁷

Esse processo de trocas de experiências, bem como o esforço pela reflexão teórica sobre as questões relacionadas ao feminismo, é fundamental para que se possa aliar políticas públicas e conscientização social. Sendo assim, como resultado da realização de duas Conferências Nacionais de Políticas para as Mulheres, em 2004 e 2007, a SPM formulou o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (o I PNPM data de 2004), que destinava cerca de 17 bilhões de reais às políticas para as mulheres entre os anos de 2008 e 2011:

“Este Plano Nacional reafirma o comprometimento do Governo Federal, e dos demais entes governamentais, com a **incorporação da perspectiva de gênero e raça nas políticas públicas** reconhecendo e enfrentando as desigualdades entre homens e mulheres, negros e negras, no contexto do projeto político de gestão governamental, que vai se configurar enquanto políticas de Estado. [...] O Plano está estruturado em torno de quatro áreas estratégicas de atuação: autonomia, igualdade no mundo do trabalho e cidadania; **educação inclusiva e não sexista**; saúde das mulheres, direitos sexuais e direitos reprodutivos; e, enfrentamento à violência contra as mulheres. Em relação a estas áreas estão contempladas as políticas e ações que devem ser desenvolvidas ou aprofundadas para que **mudanças qualitativas e quantitativas** se efetivem na vida das mulheres brasileiras. Outro desafio que se apresenta diz respeito à gestão e monitoramento do Plano que tem como fundamento a **transversalidade de gênero**. ”

A ideia que se pretende construir, no discurso do Plano em questão, aproxima-se mais da premissa da construção de novas formas de saber (epistemologias) que possam abarcar as questões propostas pelo feminismo, sobretudo nos meios de formação de cidadãos, a escola. O caráter de transversalidade a que o Plano alude nos remete à proposta dos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, onde, mesmo por vezes vinculado à ideia

¹⁷ GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lúcia (orgs.) **Políticas públicas e igualdade de gênero**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004. Grifo meu.

da educação sexual e à saúde, os temas relativos ao gênero têm lugar como proposta de trabalho para os professores, das diversas disciplinas. Esse aspecto, embora na prática ainda difícil de ser alcançado, devido à uma série de questões próprias do ambiente escolar e da rotina dos professores, certamente configura-se como uma importante conquista do feminismo, como movimento social, na virada do século.

Em 2015, durante seu segundo mandato, a presidenta Dilma Rousseff, criou o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, concedendo às questões sociais um espaço independente na administração presidencial. Contudo, após o processo de *impeachment* sofrido pela presidenta em 2016, o governo do vice - nada decorativo - Michel Temer estabeleceu uma nova estrutura organizacional para a Presidência da República e dos Ministérios que compõem o governo federal, oficializando a extinção do Ministério em questão. Com a nova reforma administrativa, a SEPM permanece na condição de Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, passando a ser vinculada novamente ao Ministério da Justiça e Cidadania.

Nesse sentido, aliás, é conveniente comentar que parcelas do atual governo são resultantes de um processo de quebra de alianças partidárias, radicalizações político-ideológicas e disputas de poder e representatividade, permeadas pela manipulação midiática. Esse processo fortaleceu a voz e o poder de expressão de grupos políticos ligados ao discurso autoritário, conservador e elitista, presente sobretudo na associação entre moralidades e discursos religiosos e o poder de influência sobre o voto e o posicionamento político e partidário dos fiéis.

Certamente não está no âmbito dos interesses desta pesquisa tecer análises sobre os pormenores da atual condição política do país, contudo, as questões presentes ao longo deste trabalho certamente são permeadas pela percepção e vivência em um país cuja maioria política nas instâncias de poder hoje são ligadas, apoiadas ou financiadas pelos interesses dos grupos acima referidos. Nos discursos sobre esses interesses, estão presentes concepções sobre o papel social da mulher e do feminismo (e também do movimento negro, indígena e LGBT) que distorcem a pauta das questões colocadas, criam novos discursos sobre o lugar das mulheres na sociedade contemporânea, desqualificam o papel da luta das mulheres por direitos

e visibilidade, manipulam a opinião pública em prol de seu ponto de vista e interferem nas conquistas sociais já implementadas.

Exemplo disso pode ser contemplado nas proposições do Projeto de Lei “Escola sem partido”, onde o termo comumente usado, “ideologia de gênero”, é construído como algo negativo:

“Art. 3º. O Poder Público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de **comprometer o desenvolvimento de sua personalidade em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo**, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero.”¹⁸

Conforme mencionado, as atribuições feitas ao lugar do gênero na sociedade por esses discursos são fortemente permeadas pela negação daquilo que o feminismo e o movimento LGBT têm procurado construir. A ‘ideologia de gênero’ é referida por eles como algo que abala a ‘harmonia’ dos papéis identitários e dos lugares sociais atribuídos a homens e mulheres, pelo órgão genital, negando justamente o ponto central do feminismo, acerca da construção simbólica e cultural dos aspectos do feminino e do masculino.¹⁹

É claro que, enquanto salvaguarda de uma concepção patriarcal de sociedade, portanto, paternalista, esses grupos políticos afirmam apoio às políticas de punição à violência contra as mulheres, mas se utilizando do argumento biológico de que as mulheres são frágeis por natureza. Além disso, há uma forte mobilização em torno na criminalização do aborto, mesmo em caso de violência sexual, pois as concepções religiosas desses grupos condenam a prática, o que é uma forma de controle social e político dos corpos femininos.

O discurso do PL e sua autoria estão ligados ao movimento intitulado com o mesmo nome, criado em 2004 por Miguel Nagib, advogado e procurador do Estado de São Paulo, e se caracteriza por barrar:

“[...] a exposição, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam **estar em conflito com as convicções morais dos estudantes ou de seus pais**, [...]. Essas

¹⁸ Texto do Projeto de Lei nº867, de 2015, disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf> [Acesso em outubro de 2016]. Grifo meu.

¹⁹ Boletim Observa Gênero, edição nº 51, março de 2016. *Observatório Nacional de Gênero*, disponível em: <http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/publicacoes> [Acesso em março de 2016]

práticas, todavia, apesar de sua manifesta inconstitucionalidade e ilegalidade, tomaram conta do sistema de ensino. A pretexto de “construir uma sociedade mais justa” ou de “combater o preconceito”, professores de todos os níveis vêm utilizando o tempo precioso de suas aulas para “fazer a cabeça” dos alunos sobre questões de natureza político-partidária, ideológica e moral. **Que fazer para coibir esse abuso intolerável da liberdade de ensinar, que se desenvolve no segredo das salas de aula, e tem como vítimas indivíduos vulneráveis em processo de formação?** Nada mais simples: basta informar e educar os alunos sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores; basta informar e educar os professores sobre os limites éticos e jurídicos da sua liberdade de ensinar.”²⁰

Em termos gerais, no discurso desse movimento sobre o papel do professor, da educação e da escola, está embutida uma noção de “liberdade” que usa o discurso do respeito à pluralidade cultural para combater os principais termos de sua existência e possibilidade. O discurso da ‘liberdade’ e ‘da crença pessoal’ se coloca acima de qualquer pressuposto de comunidade e sociedade política.

Recorrentemente, se utiliza o discurso da ‘diversidade’ dos alunos como pressuposto para apoiar na verdade a noção de diferença: não se admite a diversidade, mas se afirma o direito à diferença, que deve ser assegurado pelo silenciamento de quaisquer temas que possam abalar as concepções de mundo e levar ao questionamento da existência dessas diferenças.

Segundo Tomaz Tadeu e Silva, se tem construído pedagogias que se afirmam prezar pela ‘diversidade’ e ‘diferença’ dos alunos num sentido naturalizado e essencializado, conferindo, antes isolamento e não intervenção e possibilidades de desconstrução e reflexão acerca dos processos históricos a partir dos quais as identidades e diferenças culturais são formadas.²¹ E ainda se utiliza da ideia de ‘Regime Democrático’ como algo que deve assegurar o direito particular de grupos de indivíduos à diferença, isolada, em detrimento de sua aproximação e diálogo com outras práticas sociais e grupos identitários.

Desde o final de 2014, quando foi colocado para votação o Plano Nacional para Educação, que é o conjunto de metas para o desenvolvimento da educação

²⁰ Texto informativo sobre os objetivos do PL Escola Sem Partido, disponível em: <http://www.programaescolasempartido.org/saiba-mais/> [Acesso em outubro de 2016]. Grifo meu.

²¹ SILVA, Tomaz Tadeu e. “A produção social da identidade e da diferença.” In SILVA, Tomaz Tadeu e. (Orgs.) **Identidade e Diferença** - a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

pública pelos próximos dez anos (pelo menos era, antes da PEC 241/55), a força do posicionamento desses grupos ligados à bancada evangélica e católica nas instâncias legislativas já se mostrava eficaz, pois foram responsáveis pela modificação do texto original do PNE, retirando expressões relacionadas ao gênero e sexualidade:

"A Comissão de Educação da Câmara dos Deputados debate hoje a inclusão da "ideologia de gênero e orientação sexual" entre as diretrizes da Conferência Nacional de Educação de 2014 para aplicação do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/14). O debate foi solicitado pelos deputados Givaldo Carimbão (Pros-AL), Diego Garcia (PHS-PR), Flavinho (PSB-SP), Eros Biondini (PTB-MG) e Professor Victório Galli (PSC-MT). Um dos autores do pedido para a audiência, o deputado Eros Biondini (PTB-MG) argumenta que, quando o Plano Nacional de Educação tramitou no Congresso, deputados e senadores concordaram em **retirar a questão de gênero e orientação sexual do texto, por considerá-la inadequada ao ambiente escolar**.²²

Ao longo de 2015, quando os planos municipais de educação estavam sendo votados em vários pontos do país, a pressão surtiu efeito e os termos desapareceram em muitos estados, como é o caso de São Paulo, onde a barreira política cada vez maior em torno da questão de gênero ocorre sob o pretexto de que a abordagem da discussão de gênero e sexualidade em sala de aula configura "doutrinação ideológica".

O argumento contra o uso da palavra "gênero" no texto do Plano baseia-se na crença de que ela confere um caráter ideológico ao tema, em oposição ao uso da palavra "sexo", com uma alusão biológica:

"A expressões gênero ou orientação sexual referem-se a uma ideologia que procura encobrir o fato de que os **seres humanos se dividem em dois sexos**. [...] Os que adotam o termo gênero não estão querendo combater a discriminação, mas sim **desconstruir a família** (...) e, deste modo, fomentam um estilo de vida que incentiva todas as formas de experimentação sexual desde a mais tenra idade"²³

Percebe-se então que mesmo com os esforços do movimento feminista de

²² Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/499668-ENCERRADO-DEBATE-SOBRE-QUESTAO-DE-GENERO-NAS-ESCOLAS.html> [Acesso em março de 2016]. Grifo meu.

²³ Dom Fernando Arêas Rifan, bispo da Administração Apostólica Pessoal São João Maria Vianney (Rio de Janeiro), em uma nota publicada pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Fala reproduzida pelo Jornal El País, em reportagem de 11 de junho de 2015, disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2015/06/11/politica/1434059650_940148.html?rel=mas [Acesso em novembro de 2016]

trazer à tona conceitos que questionam a concepção corrente de poder (que deixa de ser entendido como algo que emana apenas das estruturas do Estado para ser compreendido como uma força estruturada pelas relações sociais) a onda conservadora tem alcançado mais conquistas e força legal. Esse conceito de opressão social mobilizado pelo feminismo tem sido atacado pelas vertentes conservadoras dos setores religiosos principalmente por colocar em xeque a moral baseada no controle da sexualidade e da maternidade.²⁴

Uma vez que o âmbito educacional é sempre palco de disputas por poder, sabemos que no decorrer da trajetória de formação da História como disciplina escolar no Brasil o Estado teve (e tem) um papel central na delimitação da forma e dos objetivos da prática do ensino histórico na sala de aula:

"Os currículos e programas constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que significa sua interferência, em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessa aos grupos dominantes."²⁵

Dessa maneira é que percebemos como o *discurso do poder* se pronuncia sobre a educação, a fim de definir o seu sentido, a forma e a finalidade de sua prática pedagógica e o conteúdo a ser ensinado, estabelecendo sobre cada disciplina o controle das informações a serem transmitidas. (ABUD, 1997, pp 28)

A partir de uma perspectiva Foucaultiana, é possível refletirmos sobre essa relação que se pode estabelecer entre *saber, poder e verdade*, no sentido de que o saber é utilizado pelo poder para exercer a dominação. As relações entre "saber" e "poder" acabam então por construir dispositivos de controle e de construção de identidades, que conferem poder a certos saberes:

"A racionalidade ocidental [...] utiliza saberes e conhecimentos técnicos. Esses saberes e essas técnicas são evidentemente considerados confiáveis e verídicos por seus utilizadores e, salvo revolta, pelos assujeitados. Entre os componentes de um dispositivo figura, portanto, a própria verdade."²⁶

²⁴ Boletim do Observatório de Gênero, Governo Federal, edição nº 51, Março de 2016. Disponível em: <http://www.observatoriodegenero.gov.br/> [Acesso em março de 2016]

²⁵ ABUD, Kátia. "Currículos de História e Políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária." In BITTENCOURT, Circe.(Org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

²⁶ VEYNE, Paul. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, pp. 56.

Segundo Mariana Colotta, para superar a situação de poder desigual e promover a participação ativa das mulheres como sujeitos sociais, o movimento feminista se distingue em três principais frentes:

“Un primer sector propone ampliar los derechos de las mujeres para convertirlas en ciudadanas iguales, pero sin desafiar los modelos dominantes de ciudadanía y política. En un segundo grupo, las feministas argumentan que semejante concepción de lo político es masculina, y que las preocupaciones no pueden ser acopladas a un marco, utilizando para ello un conjunto de valores basados en la diferencia. El tercer sector, por su parte, plantea la necesidad de contar con un proyecto de democracia radical y plural que descarte un modelo de ciudadanía sexualmente diferenciada, lo que implica una concepción diferente de qué es ser ciudadano o ciudadana y de la manera de actuar como integrante de una comunidad política democrática.”²⁷

A partir dessas considerações, é necessário afirmar que os estudos sobre gênero, com as teorias feministas, podem ser vinculados ao conceito de *epistemologias do Sul* (SANTOS & MENESES, 2010), uma vez que se colocam a tarefa de refletir sobre e oferecer resistência às diversas formas que assumiram e continuam por assumir a lógica de dominação – política, econômica e cultural – patriarcal, fundamentalmente eurocêntrica, portanto, *abissal*, conforme veremos a seguir.

1.2 - Epistemologia feminista: discurso, identidade e o conceito de gênero.

“Indeed, we do not know how to interact with another human being (or often members of another species), or how to judge them and talk about them, unless we can attribute a gender to them. **Gender is so deeply ingrained in our social practice, in our understanding of ourselves and others.**”²⁸

²⁷ COLOTTA, Mariana. “El marco teórico conceptual.” In **La ¿nueva? inclusión de las mujeres al mundo político**: los discursos y prácticas de las concejalas bonaerenses. Buenos Aires: Biblos, 2015. pp. 27 - 53.

²⁸ “Constructing, deconstructing and reconstructing gender.” In ECKERT, Penelope; MCCONNELL-GINET. **Language and Gender**. New York: Cambridge University Press, 2003, pp. 10 - 50. Grifo meu.

Se considerarmos que *epistemologia* define um campo e uma forma de produção do conhecimento, falar sobre epistemologias diz respeito à definir o campo *conceitual* a partir do qual operamos ao produzir o conhecimento. Refere-se à maneira pela qual estabelecemos a relação sujeito - objeto do conhecimento e a própria representação de conhecimento como *verdade* com que operamos.²⁹

Nesse sentido é que Margareth Rago define o que se pretende com uma epistemologia feminista ou “projeto feminista de ciência”: desestabilizar as maneiras tradicionais (do ponto de vista da ciência moderna) de produção do saber. Notamos a participação das teorias feministas no processo de crítica teórica e metodológica da produção de conhecimento e das análises no campo das ciências sociais nas décadas de 1970 e 1980 (através da incorporação de novos temas de trabalho, objetos e abordagens, mas também através da crítica à racionalidade burguesa - e também marxista - ocidental, que não pensava a dimensão sexualizada das tensões e conflitos sociais) bem como observamos propostas de produção de conhecimento que se propõem emancipadoras. (RAGO, 1998, pp. 58)

A crítica feminista ao lugar ocupado pela ciência moderna como epistemologia dominante denuncia o caráter particularista, ideológico, racista e sexista das formas de saber ocidentais, que operam no interior de categorias inseridas na lógica da identidade sem admitir a diferença como constitutiva dessa identidade: opera-se com o sujeito Homem, heterossexual, europeu, Universal.

Sendo assim, os padrões de normatividade científica são impregnados por valores masculinos, sustentados pelas relações de força-poder desiguais ao mesmo tempo que as criam também. Dito de outra maneira, os processos de construção das unidades conceituais e temáticas da ciência moderna são fruto e ao mesmo tempo produzem relações desiguais de poder entre os sexos:

“Há uma história da ciência que ganhou legitimidade e universalidade. Essa Ciência, escrita com maiúscula, fala por todos e de todos, já que foi pensada, conduzida e instituída a partir dos interesses e das questões daquelas cujas vozes pretenderam (e pretendem) repensar toda a humanidade. ” (LOURO, 2003, pp. 142)

²⁹ RAGO, Margareth. “Epistemologia feminista, gênero e história”. IN PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam (orgs.). **Masculino, feminino, plural**. Florianópolis: Editora Mulheres, 1998, pp. 37

As teorias feministas propuseram que o *sujeito* fosse considerado dinamicamente como *efeito das determinações culturais, inserido em um campo de complexas relações sociais, sexuais e étnicas*. Sendo assim, a noção de “mulheres” se afasta da “essência” predeterminada pela ciência e se aproxima da ideia de uma identidade construída social e culturalmente no jogo das relações sociais e sexuais, pelas práticas disciplinares e pelos discursos. (RAGO, 1998, pp. 87)

O que se define como gênero é, portanto, ato simbólico de uma coletividade: é mediante à construção de uma ordem simbólica em uma sociedade que se fabricam os imaginários do que devem ser ‘os homens’ e ‘as mulheres’:

“[...] la cultura marca la percepción de todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano. La lógica del género es una lógica de poder, de dominación, que es la forma paradigmática de violencia simbólica; es decir, la violencia que se ejerce sobre un agente social con su complicidad o consentimiento.” (COLOTTA, 2015, pp. 29)

Ao se transformar e ampliar seus objetos e questões, o feminismo como campo teórico deixa de lado a preocupação inicial acerca do sujeito - mulheres - e passa a privilegiar a perspectiva relacional, através do conceito de gênero.

“É na luta pela visibilidade da ‘questão feminina’, pela conquista e ampliação dos seus direitos específicos, pelo fortalecimento da identidade da mulher, que nasceu o contra-discurso feminista e que se constituiu um campo feminista do conhecimento. **É a partir de uma luta política que nasce uma linguagem feminista**” (RAGO, 199, pp. 115 - grifo meu)

Para Margareth Rago, então, soluciona-se a questão acerca de que movimento influencia quem: foi a luta política, a prática ativa do feminismo como movimento social de mulheres (mas não somente!), que permitiu (e permite) a construção de novas teorias e epistemologias no seio dos meios acadêmicos. Houve então uma incorporação das questões feministas em diferentes campos da produção do conhecimento científico, de fora, para dentro. Essa incorporação se deu (e continua em processo) enfrentando muitas dificuldades, pois provocou desestabilizações e rupturas na estrutura tradicional (dos pressupostos hierárquicos da ciência e da pesquisa modernas ocidentais) da academia.

Como epistemologia, a teoria feminista assume uma forma de interpretar a realidade social e lhe atribuir sentido, reivindicando um lugar de “saber-poder”,

uma vez que as mulheres, assim como outros grupos marginalizados, estão construindo uma linguagem nova, argumentos e teorias, a partir de suas próprias questões, rompendo com a lógica do pensamento instituído pela hegemonia do pensamento científico moderno:

“As mulheres entram no espaço público e nos espaços do saber transformando inevitavelmente esses campos, recolocando questões, colocando novas questões, transformando-os radicalmente.” (RAGO, 1998, pp. 159)

Dentre os subsídios teóricos da epistemologia feminista, é importante mencionar que além de buscar novos parâmetros para a produção do conhecimento, rompendo com a lógica de produção do conhecimento como “processo racional e objetivo para alcançar uma verdade pura e universal”, o feminismo propõe uma nova relação entre teoria e prática, que se caracteriza por defender o relativismo cultural e abandonar a pretensão de ser a única possibilidade de interpretação do mundo social: “[...] A ciência e a epistemologia feministas terão um valor próprio ao lado e fazendo parte integrante de outras ciências e epistemologias, que não se colocam jamais como superiores umas às outras.” (RAGO, 1998, pp. 188)

Isto posto, a principal tarefa que se têm colocado os estudos historiográficos recentes, diz respeito à analisar como os deslocamentos teóricos produzidos pelo feminismo têm repercutido na produção e escrita das narrativas sobre o passado: “O passado já não nos dizia e precisava ser re-interrogado a partir de novos olhares e problematizações, através de outras categorias interpretativas, criadas fora da estrutura falocêntrica e especular.” (IDEM, pp. 204)

A emergência de novos temas, de novos objetos e questões, especialmente ao longo da década de 1970, deu maior visibilidade às mulheres enquanto agentes históricos e a entrada desses novos temas (bruxaria, prostituição, loucura, sexualidade) se fez em grande parte pela pressão crescente das mulheres que invadiram as universidades e criaram seus próprios núcleos de estudos e pesquisa. (IDEM, pp.203)

Assim, fez-se a ponte entre a prática dos movimentos sociais e as questões colocadas pela academia, ampliando o direito à história e à memória aos grupos que durante muito tempo estiveram afastados dos espaços de produção do saber. Alarga-se a ideia de cidadania, e as demandas desses indivíduos passam a não se

restringir apenas à via da luta pelos movimentos sociais, mas elas são incorporadas ao processo de produção dos discursos do saber.

A teoria feminista propõe, portanto, que se pense a *construção cultural das diferenças sexuais*, negando radicalmente os discursos acerca do “determinismo biológico” da Ciência. A análise dos fatores sociais, a construção dos múltiplos sentidos e interpretações no interior de uma dada cultura passam a ser priorizados nas análises dos historiadores e demais cientistas sociais, em detrimento dos quadros explicativos ‘clássicos’ da história econômica e política:

“Na historiografia feminista, vale notar, a teoria segue a experiência: esta não é buscada para comprovar aquela, aprioristicamente proposta. Opera-se uma deshierarquização dos acontecimentos: todos se tornam passíveis de serem historicizados, e não apenas ações de determinados sujeitos sociais, sexuais e étnicos das elites econômicas e políticas, ou de outros setores sociais [...]” (RAGO, 1998, pp. 210)

As teorias feministas fazem parte então do processo de construção de uma epistemologia que desse conta de explicar as persistentes desigualdades entre as mulheres e os homens ao longo da história, uma vez que os argumentos biológicos foram postos em xeque e as teorias existentes - incluindo as do materialismo marxista - eram incapazes de satisfazer tais questões.

Por isso é que se pode afirmar que a epistemologia feminista representa uma *epistemologia do Sul*, pois ao se questionar sobre as razões que levaram à dominação epistemológica da Ciência Moderna no pensamento ocidental, Boaventura de Souza Santos busca compreender as formas diversas que esse domínio epistemológico assumiu nas *sociedades coloniais*, como fruto do expansionismo ibérico. Para o autor, a ascensão de epistemologias *alternativas*, que *resistiram ao processo de dominação*, é fundamental para realizar o corte na dominação epistemológica *abissal*.³⁰

O autor chama a atenção para o fato de que toda relação social, ao produzir e reproduzir conhecimento, gera significados, atribui sentidos às experiências sociais. Sendo assim, como relações sociais pressupõem ainda relações de força,

³⁰ SANTOS, Boaventura de Sousa. “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.” In SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

diferentes relações de forma produzem saberes, epistemologia, diferentes, que disputam entre si. Epistemologias distintas, portanto, representam relações distintas, desiguais, de poder. (SANTOS E MENEZES, 2010, pp. 16)

A força da imposição política, militar e econômica do sistema colonial fez com que a imposição epistemológica da ciência moderna se impusesse sobre e suprimisse os saberes locais e formas de conhecimento dos territórios dominados. O autor utiliza a metáfora espacial para dar forma aos seus argumentos: o colonialismo construiu uma *linha abissal* (um gap) entre o mundo metropolitano-europeu e o mundo colonial-americano, linha essa que separaria os territórios da ‘lei’ dos territórios ‘sem lei’. (IDEM, pp. 12)

A concessão à Ciência moderna do poder de decidir o que se valida universalmente como conhecimento verdadeiro do mundo, em detrimento de outras formas de conhecer, afirma o autor, ocorreu principalmente através da institucionalização: da criação das universidades, centros de pesquisa, unidades de perícia, centros tecnológicos. Para ele, essa institucionalização foi a maior responsável por afastar a ciência das demais formas de produção de saber.

Segundo Santos, a tensão que se colocou no século XVII entre ciência, filosofia e teologia, na disputa pelo domínio do saber, teve lugar em uma região espacial privilegiada do sistema colonial: a *metrópole*. Hierarquicamente, esses territórios se colocaram em um nível superior em relação aos territórios dominados (o sul global), daí a ideia de que o pensamento abissal se caracteriza por opor e distinguir os dois ‘lados’ da linha:

“[...] o outro lado da linha desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente [...]. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de **ser relevante ou compreensível**. [...] O pensamento abissal moderno salienta-se pela sua capacidade de **produzir e radicalizar distinções**.” (IDEM, pp.33, grifo meu)

Às *sociedades* metropolitanas, afirma Santos, cabiam discussões sobre a *regulação e a emancipação social* (discussões sobre legalidade e ilegalidade por exemplo), enquanto aos *territórios* coloniais cabia a exclusão e invalidez, a anulação de quaisquer lógicas que funcionassem para a metrópole, culminando no silêncio de uma lógica de *apropriação e violência*: “A apropriação e a violência tomam diferentes formas na linha abissal jurídica e na linha abissal epistemológica. Mas, em geral,

a apropriação envolve incorporação, cooptação e assimilação, enquanto a violência implica destruição física, material, cultural e humana. ” (IDEM, pp. 39)

Desta forma, o "outro lado da linha", o lado colonial, é formado por uma "vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis tal como seus autores", uma vez que a colônia se localizava "para além do universo do verdadeiro e do falso". (IDEM, pp. 36)³¹

Refletindo sobre a trajetória histórica do feminismo *enquanto movimento social* e olhando para os primeiros discursos de emancipação proferidos no início do século XX pelas feministas europeias e norte americanas - portanto, brancas e oriundas de classes médias em sua maioria - e percebendo o caráter de reivindicação jurídica, *legal*, que suas reivindicações assumiram - o direito ao voto, à participação no mundo do trabalho e ao divórcio - comecei a questionar o caráter de pensamento abissal que o feminismo embrionário assumiu, uma vez que procurava legalizar o acesso das mulheres ao mundo público da cidadania política, utilizando para isso, argumentos da filosofia.

Dizendo de outro modo, se o feminismo embrionário questionou os paradigmas da Ciência médica moderna e da Biologia através dos argumentos da *Filosofia*, que admitiram o caráter construção social e cultural do gênero (e certamente o existencialismo de Simone de Beauvoir deve estar em mente aqui), seria possível então reconhecê-lo como parte do processo (metropolitano, eurocêntrico) de tensão entre *regulação e emancipação social*, já que a disputa travada entre Ciência e Filosofia pelo monopólio da verdade universal reside o lado privilegiado da linha abissal.

Contudo, ao considerar o processo de avanço nas questões e pautas do movimento feminista até a época contemporânea (décadas de 1970 e 80 até os dias atuais), consegui perceber que a incorporação da diversidade social, política, étnica

³¹ É importante esclarecer que a ideia de dominação, silenciamento e exclusão das sociedades coloniais é trabalhada aqui **do ponto de vista da produção, reprodução e institucionalização de uma epistemologia dominante, oficial, da ciência moderna**. A discussão em questão não propõe que os sujeitos dos territórios coloniais, em suas experiências cotidianas nas relações de poder com os colonizadores, não tivessem margem de manobra, diálogo, resistência e mesmo intervenção em relação às lógicas de dominação impostas, pelo contrário. Reconhece-se justamente a necessidade de se resgatar, através das formas de saber sobreviventes e que resistiram, epistemologias alternativas àquelas impostas no contexto de dominação desses povos.

e cultural não apenas de mulheres, mas também de grupos LGBT, em seus diversos espaços e especificidades, sobretudo no que diz respeito ao movimento feminista latino americano, possibilitou a sua aproximação com o uma forma de pensamento pós-abissal.

As epistemologias feministas contemporâneas coexistem com o que o autor chama de “segundo abalo sísmico na geografia global das linhas abissais”, que é o alargamento da lógica da apropriação-violência em detrimento da lógica da emancipação-regulação, que se pode perceber na estrutura do sistema neoliberal. Para o autor, o neoliberalismo e o *fascismo social* decorrente dele, são reações da lógica de pensamento abissal colonial, que se vê ameaçada pelo acesso à cidadania dos grupos historicamente afastados das garantias civis e sociais. (IDEM, pp. 47)

Nesse sentido, o autor prevê a existência de sociedades em que a democracia venha a coexistir com o fascismo social, através do *governo indireto*, no qual o Estado, que antes regulava as questões sociais, agora se retira de cena, posicionando-se a favor da lógica contratual neoliberal.

Sendo assim, nas sociedades atuais, o feminismo se configura como parte do "cosmopolitismo subalterno", ou seja, o processo de *resistência* ao fascismo social, pois consiste: “[...] num vasto conjunto de redes, iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra a exclusão econômica, social, política e cultural engendrada pela mais recente encarnação do capitalismo neoliberal.”(IDEM, pp. 51)

E o caráter fundamental dessa resistência é admitir que quanto maior o número de compreensões não ocidentais a se fazerem presentes mais forte será o processo de enfrentamento, através da *hibridização de epistemologias* e de uma "ecologia de saberes". No seio do movimento feminista vemos a pluralidade de demandas, do feminismo negro, do feminismo trans e lésbico, sendo inclusive melhor admitido o termo "feminismos" em lugar de feminismo.

Dentro desse conceito de ‘ecologia de saberes’, é importante ressaltar que essa epistemologia feminista, dialogando com outras formas de produzir conhecimento válido, não se pretende acabada e estável:

“Na vertente que entendo como mais fértil e crítica dos Estudos Feministas, não há possibilidade - nem pretensão - do estabelecimento de um conjunto de conceitos

teórico-metodológicos assentados, estáveis, mais ou menos indiscutíveis e aceitos por todos (as). **A proposição é operar com categorias analíticas instáveis, é movimentar-se em meio a um campo teórico que está em contínua construção.**” (LOURO, 2003, pp. 145)

Em teoria, parece-nos relativamente ‘fácil’ operar com uma perspectiva pós-abissal nas análises que tecemos sobre nossos objetos de estudo, contudo, é preciso salientar o quanto este exercício de afastamento requer uma contínua auto desconstrução, requer que sejamos capazes de enxergar além das amarras que nos moldaram enquanto sujeitos:

“Gender is embedded so thoroughly in our institutions, our beliefs and our desires, that it appears to us to be completely natural. [...] examine gender from a new perspective requires that we suspend what we are used to and what feels comfortable, and question some of our most fundamental beliefs.” (ECKERT & MCCONNELL-GINET, 2003, pp. 11)

Ao analisar a categoria do ‘gênero’ como uma categoria útil aos estudos historiográficos, Joan Scott tenta responder como este conceito possibilita analisar o funcionamento das relações sociais humanas, ou seja, como ele pode servir para uma análise histórica. Segundo ela, a partir dos anos de 1980, como uma forma de buscar legitimidade acadêmica para os estudos feministas, o termo passou a ser empregado de maneiras distintas: ou como substituto (sem desconstrução) do termo ‘mulheres’ ou como representação da relação de dependência entre as questões do universo masculino e feminino, pautando-se, portanto, nas *relações* sociais.

Este segundo uso é o que se tem consolidado então entre a maior parte das pesquisas sobre o tema, por rejeitar explicações biológicas e privilegiar as construções sociais das formas de subordinação feminina ao longo da história, seguindo o processo de construção das identidades subjetivas de homens e mulheres:

“[...] as feministas começaram a usar a palavra gênero mais seriamente como uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos. [...] segundo essa visão, as mulheres e os homens eram definidos em termos **recíprocos** e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado.”³² pp. 72

³² SCOTT, Joan W. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica.” **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 02, jul.- dez. 1995, pp. 71 - 99.

Este uso do conceito de gênero a partir de uma perspectiva relacional é importante para os historiadores que não acharam suficiente provar que as mulheres tiveram uma história e que participaram das principais revoltas políticas da civilização ocidental, mas que o estudo das relações entre os sexos nas diversas sociedades humanas representa uma maneira mais fértil de compreender o caráter diverso que assumiu a resistência das mulheres à dominação patriarcal.

A reação da maioria dos historiadores não feministas foi a de reconhecer a história das mulheres para, em seguida, declarar seu confinamento a um domínio separado: ‘as mulheres tiveram uma história separada da dos homens então deixemos as feministas fazerem a história das mulheres, a qual não nos diz respeito’.

O conceito de gênero então é útil à análise histórica quando permite identificar os processos pelos quais a identidade dos sujeitos é criada, já na infância, procurando indícios da formação da identidade de gênero como parte dela, que é influenciada pela experiência concreta e por discursos da linguagem, como um sistema simbólico de representações e significados. O inconsciente é um fator decisivo na construção do sujeito e é lá o lugar da divisão sexual. Por essa razão, a identificação de gênero habita um lugar de instabilidade constante para o sujeito:

“Como podemos explicar [...] a persistente associação entre masculinidade e poder, o fato de que se valoriza mais a virilidade do que a feminilidade? Como podemos explicar a forma pela qual as crianças parecem aprender essas associações e avaliações mesmo quando elas vivem fora de lares nucleares, ou no interior de lares onde o marido e a mulher dividem as tarefas familiares? Penso que **não podemos fazer isso sem conceder uma certa atenção aos sistemas de significado, quer dizer, aos modos pelos quais as sociedades representam o gênero, servem-se dele para articular as regras de relações sociais ou para construir o significado da experiência.**” (SCOTT, 1995, pp. 82)

Ora, se as identidades subjetivas de gênero são construídas, portanto, por vários processos de construção de significados, elas geram como fruto noções de diferenciação e distinção, que exigem a supressão de ambiguidades e de elementos de oposição, a fim de assegurar (na verdade criar a ilusão de) uma coerência e uma compreensão comum. (IDEM, pp. 86)

Sendo assim, o lugar assumido pelas mulheres nas sociedades humanas não é um produto das ações que elas realizam simplesmente, mas do significado que

tais ações adquirem através da interação social com o sexo oposto. Desta forma é que as teorias feministas se aproximam do conceito de poder de Foucault: o poder não é uma força social unificada e coerente, mas sim uma constelação de dispersas relações desiguais, discursivamente constituídas.

A definição de gênero para a qual Scott se encaminha afirma que este conceito deve ser pensado como o elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos: o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. O gênero aparece como um elemento que é construído ao mesmo tempo em que constrói as relações sociais:

“O gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. [...] é um campo primário no interior do qual o poder é articulado. [...] é uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas.” (IDEM, pp. 88)

Para Scott, a incorporação da perspectiva de gênero nas pesquisas históricas abrirá possibilidades para a reflexão sobre as estratégias políticas feministas, ao sugerir que o gênero tem de ser redefinido e reestruturado em conjunto com uma visão de igualdade política que também perpassa a igualdade social.

Na perspectiva de Guacira Lopes Louro, ao colocar o foco no caráter ‘fundamentalmente social’ do gênero, não se pretende contudo negar que ele também se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é uma questão de se negar o caráter biológico mas enfatizar a construção social e histórica produzida sobre essas características biológicas: “para que se compreenda o lugar e as relações entre homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre eles.”(LOURO, 2003, pp.21)

Sendo assim, pela perspectiva relacional do conceito de gênero, mesmo que as pesquisas dêem ênfase a análises sobre mulheres, elas também estarão fazendo referência aos homens, ao analisar o caráter socialmente construído do feminino e do masculino em contextos históricos específicos, afastando-se de concepções essencialistas sobre os sexos.

Para a autora, também se configura como importante observar o gênero como constituinte da identidade ‘fluída’ dos sujeitos, compreendendo-os “como

tendo identidades plurais, múltiplas, que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias”, sendo os sujeitos constantemente ‘empurrados em diferentes direções’. (IDEM, pp.25)

Ao afirmar que o gênero ajuda a instituir a identidade dos sujeitos, afirmamos que o gênero constitui esse sujeito, construindo-o em diferenciação aos demais. Essa perspectiva nos aproxima da ideia de que a identidade é constituída e constituinte da diferença, conforme afirma Tomaz Tadeu e Silva:

“Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nessa perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. [...]. Por sua vez, na perspectiva que venho tentando desenvolver, identidade e diferença são vistas como mutuamente determinadas.” (SILVA, 2000, pp. 75)

No âmbito dessas proposições teóricas, considero importante trazer ainda a diferenciação que Guacira Louro faz entre a ‘identidade de gênero’ e a ‘identidade sexual’: enquanto as identidades de gênero dizem respeito à identificação dos sujeitos com aspectos biológicos, as ‘identidades sexuais’ se constituem pela forma como esses sujeitos escolhem viver sua sexualidade e relações sexuais. Nesse sentido, enquanto identidades, o gênero e a sexualidade não são fixos, pois estão sempre por se formar e modificar, e nesse processo de formação e modificação, sempre há espaço para negociações e conflitos. (LOURO, 2003, pp. 25)

Admite-se então, a partir dessas concepções, que os sujeitos são ‘transitórios’, uma vez que em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, eles se constroem como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e estar no mundo, suas ações, sua identidade. O conceito de gênero então mostra-se como uma oposição aos sistemas explicativos globais da sociedade, pois ele coloca em xeque e problematiza os ‘modos convencionais’ de decidir o que é conhecimento válido cientificamente.

Além disso, aponta Guacira Louro, os pesquisadores que estiverem dispostos a trabalhar com o conceito de gênero deverão ter em mente ainda a necessidade de fuga e desconstrução das dicotomias e polaridades típicas ao se falar de gênero, que diz respeito à ação de colocar de lados opostos dois polos

identitários: masculino X feminino. Essa lógica dicotomizada não leva em consideração aquilo que Butler³³ também aponta como fundamental para a compreensão das relações de gênero: a diversidade de possibilidades identitárias e de práticas sociais que os sujeitos adquirem ao longo de suas vidas e a fluidez com que essas práticas e identidades podem se transformar.

O gênero como categoria conceitual só se mantém válido, portanto, na medida em que incorpora esses questionamentos e admite que:

“[...] mulheres e homens, que vivem feminilidades e masculinidades de formas diversas das hegemônicas e que muitas vezes não são representados (as) ou reconhecidos (as) como ‘verdadeiros (as)’ mulheres e homens, fazem críticas a esta estrita e estreita concepção binária.” (LOURO, 2003, pp. 30)

Está presente nesse pressuposto, a afirmação do processo de performatividade dos gêneros, processo pelo qual a experiência social de serem homens e mulheres, que começa antes mesmo do nascimento, estará sempre em movimento: “The making of a man or a woman is *a never-ending process* that begins before birth - from the moment someone begins to wonder if the pending child will be a boy or a girl.” (ECKERT & MCCONNELL-GINET, 2003, pp. 15)

Além disso, um dos maiores perigos de adotar uma concepção binária e polarizada acerca do gênero reside na construção do argumento de ‘vitimização’ e passividade das mulheres enquanto sujeitos históricos, agregando a relação entre os gêneros à polarização do ‘dominador - homem - *versus* dominado - mulher, o que nega o caráter de resistência e negociação intrínseco à qualquer relação de poder.

Neste ponto, Guacira Louro mobiliza Foucault e seu argumento de que o poder não deve ser admitido como um privilégio mantido por alguns e roubado ou disputado por outros, mas sim como um processo de empoderamento, que depende, portanto, de uma poderosa rede de disposições, manobras, técnicas, discursos, símbolos, ritos, para se fazer existir. Nesse sentido, se o poder se constitui a partir de discursos e ações, é possível sempre existir o questionamento, a resistência, e não somente a pura e simples aceitação. (LOURO, 2003, pp. 36)

Percebemos então que considerar as relações entre identidade e diferença

³³ BUTLER, Judith P. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

para a concepção das teorias feministas e do uso da categoria de gênero se mostra central, na medida em que ajuda a desnaturalizar as polarizações entre o ‘masculino’ de um lado e o ‘feminino’ de outro. Uma das primeiras constatações a que se chega ao considerar o elemento da identidade-diferença reside na percepção daquilo que Tomaz Tadeu e Silva chama de ‘elogio da diferença’, ou seja, uma supervalorização da diferença de maneira desproblematizada, construindo uma das premissas sexistas mais sutis: a de que homens e mulheres, por serem diferentes, assumem papéis sociais *complementares*, portanto, *harmoniosos*, o que mascara o caráter desigual da relação entre os sujeitos e constrói uma noção de *conformidade* para com a desigualdade. (SILVA, 2000, pp. 73)

Como criações dos *atos da linguagem*, identidade e diferença são construídas no interior de processos de significação próprios da constituição dos discursos. Não são, portanto, criações naturais, mas fazem parte de construções humanas, de relações de poder. Nesse sentido, sendo a linguagem um sistema de significação instável, parâmetros de identidade e de diferença são igualmente instáveis e em processo de construção, por meio de disputas e situações desiguais de poder. (IDEM, pp. 78)

Talvez um dos atos de linguagem mais poderosos no que diz respeito à performatividade de gênero é o próprio ato de nomear o bebê que ainda nem nasceu, o que implica construir para o indivíduo uma identidade associada ao sexo e, a partir dela, criar uma série de expectativas, mobilizar saberes e ensinamentos sobre comportamentos específicos para o indivíduo que vai nascer. Nomes e roupas, e também *maneiras de falar* empregadas pelos adultos que cercam as crianças, fazem parte dos recursos simbólicos mobilizados para dar suporte às atribuições dos gêneros. (ECKERT & MCCONNELL-GINET, 2003, pp. 18)

Segundo Tomaz Tadeu e Silva, identidade e diferença fazem parte, então, da capacidade humana de classificar, ou seja, dividir o mundo social ordenando-o em grupos, aos quais se atribui status sociais distintos, inserindo-os numa hierarquia social. Os grupos que tiverem o privilégio (alcançado pelo poder) de classificar e hierarquizar podem atribuir valores simbólicos aos grupos classificados. Segundo o autor, esse processo de classificação e atribuição de valores é bem-sucedido

principalmente quando o sistema de classificação criado é binário: masculino - dominante, superior - versus feminino - dominado, inferior. (IDEM, pp. 83)

O autor prossegue afirmando que é a partir dessa classificação binária e hierarquizada que se cria a noção do que é a *norma*, o *centro*, e, em oposição, o que representa o *desvio*, o *diferente*, aquilo que existe depois da *identidade*, que surge dela como negação: o homem reside no centro, na identidade, a mulher se origina dele, é seu oposto e negação. Como vimos, é esse o pressuposto que o conceito de gênero procura combater.

Debruçando-se sobre o que ele chama de ‘mudança estrutural’ da identidade da alta modernidade, Stuart Hall reflete também sobre as questões que levaram à ‘crise’ de uma concepção de identidade que perpassa um sujeito integrado, uno, estável, do ponto de vista da classe, do gênero e da posição racial, passando a considerar os descentramentos desses sujeitos.³⁴

Nesse sentido, Hall distingue três concepções de sujeito ocidental: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. De maneira resumida, apresento a diferenciação: o sujeito do iluminismo caracterizava-se por uma concepção de pessoa humana como indivíduo totalmente centrado e unificado, dotado de consciência de ação engendrada pela razão, assumindo a forma universal masculina; o sujeito sociológico, por sua vez, assume a perspectiva relacional do sujeito individual (self) com o meio cultural no qual se inserem os indivíduos, o que admite a formação em conjunto de uma consciência identitária que se forma nessa relação; por fim, o sujeito pós-moderno subverte totalmente a noção de autossuficiência, ao propor indivíduos isentos de identidade fixa, permanente ou essencial. A identidade pós-moderna, portanto, é historicamente construída, não biologicamente determinada. (HALL, 2003, pp. 11)

Apesar disso, afirma Hall, persiste em muitos sujeitos pós-modernos, em suas percepções sobre si mesmos, uma ilusão acerca da unidade identitária que os compõem: embora fragmentado, ele experimenta sua própria identidade como algo uno e ‘bem resolvido’. É esta ilusão que alimenta a necessidade, por vezes

³⁴ HALL, Stuart. **A questão da identidade cultural**. Coleção Textos Didáticos, nº 18. Campinas: IFHC-UNICAMP, 2003.

desesperada e violenta, da auto afirmação como superior em relação à outros sujeitos e suas identidades. A questão da identidade de gênero e sexual possui aqui um lugar de referência desse processo: como explicar que uma parcela significativa de homens heterossexuais possa afirmar e colaborar com a discriminação social de homens homossexuais sem levar em conta a fragilidade que de uma concepção de identidade una e inabalável? A construção agressiva do discurso da heteronormatividade se explica pelo próprio caráter instável que essa heteronormatividade detém.

Nesse sentido é que para o autor o feminismo como crítica teórica é um dos descentramentos pelos quais o pensamento moderno ocidental é questionado:

“[...] o feminismo faz parte dos ‘novos movimentos sociais’, todos aqueles que vieram à tona durante os anos de 1960, ao longo das revoluções estudantis, dos movimentos revolucionários do ‘terceiro mundo’ [...]. Mas o feminismo também possuía uma relação mais direta com o descentramento do sujeito sociológico e cartesiano: ele questionou a distinção entre interior e exterior, entre público e privado [...], ele abriu espaço para contestação política de novas arenas da vida social - família, sexualidade, trabalho doméstico, divisão do trabalho doméstico, educação dos filhos, etc.[...] **ele politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação.**” (IDEM, pp. 35, grifo meu)

Uma vez que este trabalho se dedica à análise dessas questões relativas ao gênero como constituinte das formações identitárias no âmbito das relações escolares, a questão que se coloca é: como se produziram e se produzem as diferenças e identidades de gênero na escola? A partir de que processos, no seio escolar, os alunos são levados a construir identidades e produzir diferenças relativas ao gênero e que efeitos esse processo provoca em suas subjetividades?

Por essa razão é que os currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação, são seguramente locais privilegiados para refletir sobre a produção das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe, pois são constituídos por essas distinções ao mesmo tempo em que são seus produtores.

As reflexões do capítulo a seguir se encaminham para a análise dos produtos discursivos tanto dos currículos para a disciplina, produzidos pelo Estado, mas em conformidade com pesquisadores e especialistas nas universidades de todo o país na área de ensino de história, quanto dos livros direcionados para o 9º ano do Ensino

Fundamental II, publicados por grandes editoras, que dominam o espaço mercadológico de materiais didáticos desde o final dos anos de 1990.

Analisar, no segundo capítulo a seguir, de que maneira diferentes concepções de história e suas intenções discursivas são utilizadas na narrativa dos livros escolares será interessante para observar, no terceiro capítulo, de que maneira se inseriu as representações sobre as mulheres dentro de uma lógica conteudística canônica, padronizada, nos materiais escolares da disciplina História.

Capítulo 2 – Livro didático e ensino de História: a produção de saberes sobre a história na escola.

"O momento atual tem propiciado a introdução de algumas reflexões sobre a necessidade urgente do ofício do historiador e do professor de História no sentido de evitar a amnésia da sociedade atual, marcada por incertezas e perspectivas indefinidas."³⁵

Apesar de se referir ao contexto político e social de quase duas décadas atrás, podemos tomar a frase de Circe Bittencourt sobre o ensino de História como bastante atual e pertinente, no que diz respeito às novas propostas curriculares do MEC, discutidas em 2016, para o ensino de História e demais disciplinas.

A atual proposta do Ministério da Educação para o currículo nomeia-se Base Nacional Comum Curricular³⁶ (BNCC) e foi lançada ao conhecimento público em setembro de 2015, estando "aberta para consulta pública" até o dia 15 de março de 2016. Funcionando então como uma substituição aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), criados pelo governo federal com a finalidade de servir como referência na elaboração dos currículos das redes de ensino públicas e particulares, as propostas curriculares da BNCC têm gerado discussões e debates entre os historiadores, que fizeram, nesse tempo mínimo de abertura para considerações, encontros e seminários com o objetivo de debater profundamente as mudanças propostas no texto.

Alvo de críticas ferrenhas da Associação Nacional de História (ANPUH) e de suas seções regionais, as propostas da Base foram consideradas antidemocráticas pelos historiadores filiados à Associação:

"Partindo do pressuposto de que os responsáveis pela definição dos currículos escolares parecem não considerar as diferentes condições de sua aplicabilidade e os interesses mercadológicos em jogo na política que os define, cabe a seguinte indagação: uma vez implementada a proposta, estará garantida a **autonomia dos**

³⁵ BITTENCOURT, Circe. *Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História*. In **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997. pp. 14

³⁶ Apresentação do Componente Curricular História da Base Nacional Comum Curricular, disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em dezembro de 2016. (Grifo meu)

docentes na escolha de conteúdos que compõem o currículo de forma a evitar o seu atrelamento aos exames censitários padronizados? Mais: percebe-se que a proposta da BNCC desconsiderou as inúmeras experiências desenvolvidas no país no âmbito do Programa de Iniciação à Docência, as quais revelam a riqueza dos currículos construídos no diálogo entre docentes, estudantes e pesquisadores, a envolver escolas e universidades."³⁷

Tais opiniões geraram uma segunda versão do documento da BNCC, aberto para análise de professores e estudantes através de seminários realizados entre junho e agosto de 2016 em vários Estados do país. Contudo, após esses seminários para análise da segunda versão do documento, a posição daqueles historiadores vinculados à ANPUH se manteve contrária às propostas³⁸, conceitos e objetivos construídos na Base para a disciplina de História na sala de aula, por considerarem que:

“[...] existem **equivocos conceituais** que tornam a proposta curricular problemática e inadequada. O grupo destaca que o documento não explicita quais as bases teórico-metodológicas que sustentam a organização e escolha dos objetivos de aprendizagem, o que não fornece subsídios aos professores para compreenderem e se apropriarem da lógica de composição do documento.”³⁹

É importante, porém, chamar atenção aqui para o fato de que, tal como qualquer classe intelectual ou profissional, a comunidade dos historiadores, pesquisadores e professores, é bastante diversa e heterogênea, e ainda, por que não salientar, bastante divergente entre si⁴⁰. Nesse sentido, uma parcela considerável de professores e profissionais ligados às pesquisas no ensino de História criticaram fortemente o posicionamento de alguns historiadores que, além da falta de experiência na sala de aula escolar, não têm vínculo com essas pesquisas sobre o ensino os nuances da sala de aula. Estes debates podem ser vislumbrados nos

³⁷Manifestação Pública da ANPUH sobre a Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/mais-rj/noticias-rj/item/3353-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular> Acesso em março de 2016

³⁸Conferir: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/estados/SEMINA%CC%81RIOS%20ESTADUAIS%20%20RIO%20DE%20JANEIRO%20\(RJ\)/ANEXOS%20ADICIONAIS/RelatorioHisto%CC%81ria-Final.docx](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/estados/SEMINA%CC%81RIOS%20ESTADUAIS%20%20RIO%20DE%20JANEIRO%20(RJ)/ANEXOS%20ADICIONAIS/RelatorioHisto%CC%81ria-Final.docx) [Acesso em janeiro de 2017]

³⁹Conferir: <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3672-carta-sobre-o-seminarioestadual-da-bncc-sediado-no-rio-de-janeiro> [Acesso em janeiro de 2017]

⁴⁰ Conferir cartas abertas de professores e historiadores sobre a BNCC: <http://www.historia.uff.br/depto/bncc.php>

diversos documentos produzidos por diversos historiadores e divulgados publicamente pelas universidades e grupos de pesquisa do país:

“Caros colegas,

Entendo que documento produzido pela Anpuh seção Rio de Janeiro, e assinado por sua presidenta, Monica Martins, não representa todos os seus associados, nem todos os presentes na referida reunião de 18 de novembro. A postura da carta, rejeitando completamente o documento produzido pelo MEC, não é compartilhada por diversos outros historiadores, pesquisadores e profissionais do ensino de história. Sem dúvida, há muitas críticas e sugestões a serem feitas, mas em diálogo com o documento e com os responsáveis pela proposta do componente curricular de História da BNCC. Também divulgaremos um documento público nas redes sociais, discordando de sua forma, conteúdo e encaminhamento.”⁴¹

Nesse sentido, nos documentos da Base propostos havia pontos de concordância mas sobretudo de divergência, no que diz respeito aos temas e às suas respectivas abordagens na sala de aula, principalmente as temáticas de História do Brasil, História Afrobrasileira e Indígena, privilegiadas pela Base, em contraponto com as temáticas consideradas “clássicas” pela historiografia, levantando uma discussão (inacabada) sobre eurocentrismo no ensino de História no Brasil.

Este trabalho não tem a pretensão, até por não ter conhecimento total e aprofundado dos diversos argumentos, de se filiar a um lado ou outro neste debate de gigantes, apesar de, operando com uma perspectiva teórica de valorização das categorias descoloniais de pensamento e produção de saber, sob o ponto de vista Boaventura de Sousa Santos (2011), se aproxime da defesa dos conteúdos que valorizam o ponto de vista dos grupos historicamente apartados do processo de construção dos saberes dominantes na academia e na sociedade.

Isto posto, quando da finalização deste trabalho (abril de 2017), veio a notícia de divulgação da terceira e última versão da BNCC, de onde foram retiradas expressões como “identidade de gênero” e “orientação sexual”, que antes faziam parte de trechos em que o documento mencionava a importância da escola e do

⁴¹ Carta da Profa. Dra. Martha Abreu sobre a "carta crítica" da Anpuh-Rio à proposta da BNCC, disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3126-carta-da-profa-dra-martha-abreu-sobre-a-carta-critica-da-anpuh-rio-a-proposta-da-bncc>

Conferir ainda: “Os historiadores e a BNCC” por Hebe Mattos, disponível em: <https://conversadehistoriadoras.com/2015/12/01/sobre-a-bncc-e-os-historiadores/>

ensino para a igualdade social e acesso à cidadania. Os trechos antes faziam referência a pluralidade de sujeitos e diversidade de lugares sociais aos quais a escola deve estar aberta e contemplar, e antes mencionavam, além da raça e dos aspectos religiosos e regionais, o gênero e suas concepções e construções como parte da diversidade identitária, o que acabou por desaparecer do texto final.⁴²

A mudança nos leva a supor que não apenas houve pressão e influência de setores políticos ligados ao conservadorismo cultural e social, como a força de atuação da bancada evangélica, sobretudo após as últimas eleições (e certamente o prefeito do Rio é um exemplo claro desse processo) tem atuado de maneira a anular o debate em torno das questões de gênero e identidade.

Se considerarmos que a BNCC faz parte do processo de produção dos currículos, sabemos que, seja qual a forma que se apresentem ao público de professores e estudantes, eles deixam sempre transparecer a marca das escolhas políticas das instituições que os produziram, pretendendo operar como a representação maioritária dos interesses do conjunto de pessoas a que se destinam. Sendo assim, por mais que grupos distintos tenham maior ou menor grau de participação na elaboração dos instrumentos de trabalho, as propostas aparecem, no mais das vezes, já prontas, sendo a intervenção prática desses grupos restringida a "leituras e discussões" posteriores à elaboração de tais programas, o que gera não apenas insatisfação de toda uma classe de profissionais que se dedica a debater a questão da educação, como também, deixa transparecer o caráter de imposição da maioria dos planos e propostas para a educação brasileira ao longo de sua história. (ABUD, Kátia. 1997, pp. 29)

Sendo assim, diante do contexto atual dos debates sobre ensino de história na escola, o objetivo principal deste capítulo é retroceder no tempo, ao contexto de transformações curriculares e políticas públicas para o ensino escolar realizadas na passagem do século XX para o XXI, refletindo sobre os *objetivos da disciplina História na sala de aula* através do discurso dos PCN de 1998 e dos Editais e Guias do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em comparação com a narrativa

⁴²Conferir: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/04/1873366-ministerio-tira-identidade-de-genero-e-orientacao-sexual-da-base-curricular.shtml> [Acesso em abril de 2017]

e discursos dos livros didáticos selecionados para esta pesquisa.

Serão analisados livros didáticos de história publicados entre 2001 e 2007, à luz das seguintes questões: de que maneira os *conceitos* mobilizados nos documentos oficiais se apresentam nos livros? Há mudanças conceituais entre os livros? Quais são os *sujeitos históricos* envolvidos nas narrativas didáticas? Quais são os *objetivos do texto* para o aprendizado de História?

É importante ressaltar que não irei analisar as coleções completas das quais os exemplares escolhidos fazem parte, uma vez que me propus a analisar os conteúdos relativos ao século XX, por considerar que este período histórico coincide com o início do movimento (moderno, organizado) de luta das mulheres por emancipação política e social, o que compreende apenas livros direcionados para a 8ª série do Ensino Fundamental II, atual 9º ano.

Isto posto, a análise se inicia a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, cujo texto anuncia desde as páginas iniciais da apresentação que “o principal objetivo da educação básica deve ser garantir o direito dos estudantes aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania”. De fato, essa premissa da educação como pressuposto para o exercício cidadão se mantém ao longo do documento, por considerar que:

“O exercício da cidadania, que pressupõe a participação política de todos na definição de rumos que serão assumidos pela nação e que se expressa não apenas na escolha de representantes políticos e governantes, mas também na participação em movimentos sociais, no envolvimento com temas e questões da nação e em todos os níveis da vida cotidiana, é prática pouco desenvolvida entre nós; ” (Introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pp. 20)

Sendo assim, dentre as principais ações da educação escolar deve estar a ampliação da visão sobre os conteúdos, para além dos conceitos, incluindo *atitudes e valores* como conhecimentos tão relevantes quanto os conceitos tradicionalmente abordados. Segundo o PCN, as instituições de ensino, ao tomarem para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, deverá buscar eleger conteúdos adequados às questões sociais que marcam cada momento histórico.

O texto menciona que o caráter de “parâmetro” deve pressupor a ideia de que, ao mesmo tempo em que se reconhece se respeita as diversidades regionais,

culturais, políticas, existentes no país, “[...] se constroem *referências nacionais* que possam dizer quais os “pontos comuns” que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras. ” O texto dos PCN, portanto, se diz contrário à uniformização dos estabelecimentos escolares, “uma vez que cada escola tem sua história, suas peculiaridades e sua identidade”, afirmando ser o seu objetivo identificar aspectos desejáveis e comuns a todas as escolas brasileiras responsáveis pela educação fundamental. (Idem, pp.49, grifo meu)

Ainda em seu texto introdutório, os Parâmetros chamam atenção para a importância da relação entre escola e comunidade, pregando a integração não apenas dos alunos, mas de suas famílias, através do acolhimento da diversidade cultural e social dos sujeitos:

“A ampla gama de conhecimentos construídos no ambiente escolar ganha sentido quando há **interação contínua e permanente entre o saber escolar e os demais saberes**, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola. O relacionamento contínuo e flexível com a comunidade favorece a compreensão dos fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos que se expressam no ambiente escolar. ” (Idem, pp. 43, grifo meu)

Nesse sentido, o objetivo do texto é aliviar a ideia de que os PCN possam ser recebidos como uma imposição curricular. Eles mobilizam a ideia de *currículo* entendido como um conjunto de “programas de conteúdos de cada disciplina” e também de “princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser *flexíveis* para promover discussões e reelaboraões quando realizado em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em prática didática. ” (Idem, pp. 49)

Nesse sentido, é importante salientar que, embora este trabalho se interesse pelos textos dos Parâmetros utilizando-os como referência para refletir sobre a construção dos materiais didáticos de História, e portanto, para pensar os usos e desusos desses conteúdos em sala de aula, em termos de construção de significado pelos alunos, não se descarta de maneira alguma a influência das comunidades escolares e suas necessidades - locais, regionais - no processo de escolha dos materiais utilizados e dos próprios conteúdos privilegiados nos planos de curso, representados pelos Projetos Políticos Pedagógicos de cada escola. Contudo, dar conta dos interesses específicos de cada Projeto em suas especificidades e dos debates em torno de sua construção não é possível apenas no âmbito deste trabalho.

Voltando ao PCN, o conceito de ensino-aprendizagem mobilizado procura afirmar que os conhecimentos não se situam fora do indivíduo, devendo então ser adquiridos tal como se apresentam, nem são alguma coisa que o indivíduo constrói independentemente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas próprias capacidades pessoais. A noção de conhecimento mobilizada perpassa então a ideia de uma *construção histórica e social*, na qual interferem fatores de ordem cultural e psicológica:

“A realidade torna-se conhecida quando se interage com ela, modificando-a física e/ou mentalmente. A atividade de interação permite **interpretar a realidade e construir significados**, permite também construir novas possibilidades de ação e de conhecimento. Nesse processo de interação do sujeito com o objeto a ser conhecido, o primeiro constrói representações, que funcionam como verdadeiras explicações e que se orientam por uma lógica interna que faz sentido para o sujeito.” (Idem, pp.71. Grifo meu)

Por esse motivo é que, segundo o PCN, o conhecimento deve ser tratado como resultado de um complexo processo de construção, modificação e reorganização mental realizado pelos alunos, através do qual podem assimilar e interpretar os conteúdos escolares. Aquilo que se pode aprender em determinado momento da escolaridade depende das possibilidades psíquicas da fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que os alunos já construíram anteriormente e da qualidade do ensino que está recebendo.

Assim, o texto propõe alguns objetivos para os alunos no Ensino Fundamental: que eles sejam capazes de “compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais”, sendo capazes então de adotar em seu cotidiano atitudes de “solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças”, enfatizando o respeito pelo outro e exigindo para si o mesmo respeito; que eles possam construir uma noção de “*identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país*”; e que, diante disso, possam se posicionar “de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas”. (Idem, pp. 55, grifo meu)

Na sequência do discurso, é interessante observar a vinculação que o texto do PCN realiza entre a educação como base para o exercício da cidadania e a

construção de um sentimento e/ou identidade *nacional*, delegando ao ensino de História uma posição fundamental no sucesso desse processo:

[...] o ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a **formação do povo brasileiro**, especialmente das **matrizes indígena, africana e europeia**; A Lei de Diretrizes e Bases deixa expressa a necessidade de se trabalhar com diferentes áreas de conhecimento que contemplem uma formação plena dos alunos, no que diz respeito aos *conhecimentos clássicos* e à realidade social e política, **dando especial enfoque ao ensino da história do Brasil, sob a justificativa da necessidade de conhecer nossas matrizes constituintes e sentir-se pertencente à nação.**” (Idem, pp. 57, grifos meus)

É interessante observar duas questões: a primeira diz respeito ao fato de o texto do currículo mobilizar um conceito de “povo brasileiro” que se aproxima da velha lógica da “mistura das três raças”, o que dialoga com a ideia de “cooperação entre povos” aludida em trabalhos históricos construídos entre o final do século XIX e início do século XX, o que nos parece desconfortável. Conforme analisa Francisco Falcon, o uso desproblematizado da ideia de “povo brasileiro” ocorre, ainda hoje, com frequência, mesmo em meio acadêmico:

[...] é ilusória a impressão, na prática bastante difundida, de que sabemos perfeitamente do que estamos falando ao nos referirmos ao “Povo Brasileiro”. No entanto, é preciso que se esteja atento ao fato de que, hoje em dia, o interesse e o prestígio acadêmicos não contemplam geralmente a noção de “povo brasileiro”, mas, sim, outras noções e conceitos tais como os de nação (nacionalismo, nacionalidade), pátria (patriotismo, patriota), país, Estado, sociedade, território. [...] esse “povo” não é um simples dado nem tampouco se confunde com a população – o número de habitantes de uma região ou país. Povo, aqui, é **algo historicamente construído** e, no caso específico do “Povo Brasileiro”, o resultado de relações complexas e prolongadas entre três etnias básicas, mas sempre relações históricas e culturais, é bom frisar, e não apenas biológicas.”⁴³

A segunda questão que nos prende a atenção é a construção da ideia de que o conhecimento histórico e, portanto, o ensino de história na escola, são capazes de resgatar possíveis “raízes” ou “essências” de fatos do passado para servirem de objetos de análise aos sujeitos do presente. Essa ideia incomoda quando sabemos que *História Cultural*, desde os anos 1980, passou a problematizar, de maneira mais recorrente, os limites das fontes e narrativas do passado, observando seus desníveis, deslocamentos, especificidades cronológicas, formas singulares de permanências,

⁴³ FALCON, Francisco J. Calazans. “O povo brasileiro: ensaio historiográfico.” **Revista USP**, São Paulo, nº 46, junho/agosto, 2000, pp. 33. (Grifo meu)

tipos possíveis de relação entre os documentos.

Apareceram, então, em lugar das "cronologias contínuas da razão" (que buscavam remeter sempre à inacessível origem, abertura *fundadora, essencial*, dos eventos históricos), escalas de tempo breves, distintas umas das outras, rebeldes a uma lei única, frequentemente influenciadas por um tipo de história que é *própria* a cada objeto em questão:

"E o grande problema que se vai colocar [...] a tais análises históricas não é, então, mais de saber por que caminhos as continuidades puderam se estabelecer [...] o problema não é mais da **tradição** e do **rastro**, mas do recorte e do limite; não é mais o do **fundamento** que se perpetua e sim o das transformações que valem como o fundar e renovar das fundações."(FOUCAULT, 1972, pp. 10)

Foi partindo dessa constatação acerca das características singulares de cada objeto do passado e, portanto, das formas únicas de abordagem e narrativa assumidas, que Foucault chamou atenção para a importância do *Discurso*, conforme salienta Paul Veyne:

"[...] só atingimos uma coisa em si por meio da ideia que dela formamos a cada época [...]. Só a atingimos, portanto, como 'fenômeno', pois não podemos separar a coisa em si do 'discurso' por meio do qual ela está cingida em nós. [...] Nada poderíamos conhecer na ausência dessa espécie de pressupostos: se não tivesse havido discursos, o objeto X no qual se acreditou ver sucessivamente uma possessão divina, a desrazão, a demência, etc., não deixaria de existir, mas, em nosso espírito, nada haveria em seu sítio."(VEYNE, 2011, pp. 22)

Então, o discurso não tem a ver somente com a transmissão de informações e a linearidade na disposição dos elementos de uma comunicação, pois a língua não é apenas um código entre tantos outros. Não há uma sequencialidade de falas que se sucedem, meramente.

Isto posto, é necessário então compreender o tipo de importância que a manutenção de uma disciplina como a história assume para a construção, em âmbito escolar, da ideia de cidadania:

"[...] a manutenção (da disciplina História) deve-se à sua articulação com os grandes objetivos da sociedade. Assim, a formação deliberada de uma classe média pelo ensino secundário, a alfabetização como pressuposto ao direito ao voto, o desenvolvimento do espírito patriótico ou nacionalista, entre outras questões, determinam os conteúdos do ensino e as orientações estruturais mais amplas da escola." (BITTENCOURT, 1997, pp. 17)

Segundo Circe Bittencourt, a ideia de cidadania presente nas propostas conteudísticas da maioria dos livros didáticos publicados até a década de 1990, sobretudo naqueles direcionados aos primeiros anos do ensino fundamental, relaciona-se com a esfera política, a esfera de formação de uma classe de indivíduos conscientes do jogo político da democracia neoliberal. Nesse sentido, o ensino das práticas político-administrativas do Estado, as instituições do poder e os "direitos e deveres" dos cidadãos são temas privilegiados. Assim, o caráter social da cidadania, que está vinculado às noções de justiça social, de igualdade de condições, de valorização e respeito das diferenças, e da luta por conquistas dos direitos e reivindicações, é colocado de lado ou silenciado. No lugar da ideia de cidadania como luta por seus direitos, há a cidadania como dádiva do sistema democrático. (Idem, pp. 22)

As propostas curriculares para o ensino de História observadas ao longo das décadas de 1980 e 1990 demonstram os debates e questões surgidos na academia ao final do período da ditadura militar, que buscavam pensar a reformulação das disciplinas de História e Geografia que haviam sido substituídas pelas disciplinas, esvaziadas de conteúdo crítico, denominadas de "estudos sociais".

A volta da História como disciplina autônoma e obrigatória para a formação dos indivíduos ao longo do processo de escolarização ocorre em meio ao debate sobre a participação concreta da classe dos professores e educadores na constituição dos conteúdos e métodos de ensino, e não apenas o recebimento, "de cima para baixo", de determinações de instâncias governamentais afastadas da prática e das nuances da docência escolar. (Idem, pp. 13)

Desde então, multiplicaram-se os estudos e pesquisas sobre as diversas relações entre a História Acadêmica e a História Escolar, que levam em consideração objetos e temas valorizados pelos novos paradigmas da História Cultural, sendo o mais importante deles a crítica do documento enquanto lugar incontestado da "verdade":

"[...] O documento, não é mais para a História essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e do qual apenas permanece o rastro: ela procura definir, no próprio tecido documental das unidades, conjuntos, séries, relações."(FOUCAULT, 1972, pp. 14)

A partir desse pensamento historiográfico, os estudos sobre ensino de história trouxeram inovações quanto à seleção das fontes de pesquisa. A documentação que era utilizada antes se mostra então insuficiente, assim como a metodologia de análise das fontes, para a prática de uma história cultural:

“A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é **construída**, pensada, **dada a ler**.” (CHARTIER, 2002, pp. 16)

Antes destes novos paradigmas historiográficos, portanto, eram consideradas fontes relevantes apenas aquelas relacionadas à legislação e os relatórios de representantes da educação. Com as mudanças metodológicas, foram acrescentadas fontes de natureza diversificada, entrecruzando os documentos produzidos por agentes do poder estatal, como programas curriculares, legislação, relatórios de inspetores escolares, com os manuais e livros didáticos e artigos de revistas educacionais produzidos por intelectuais e professores.⁴⁴

Nesse sentido, conforme levantamento realizado por Circe Bittencourt⁴⁵, as temáticas sobre o ensino de História têm sido objeto de pesquisas e produções acadêmicas no Brasil a partir da década de 1980. Foram criados grupos de trabalho e realizados simpósios como: *Perspectivas do Ensino de História*, *Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*, *Simpósios da Associação Nacional de Professores Universitários de História*. Esses encontros foram e ainda são de grande importância para os debates acerca da educação histórica escolar, por permitirem a troca de perspectivas e critérios de investigação da área.

No contexto da ampliação dos cursos de pós-graduação das universidades brasileiras, a presença da categoria "história do ensino" como temática de pesquisa provocou reflexões sobre as especificidades e delimitações dessa linha de investigação. O tema do ensino de História passou então a fazer parte das pesquisas criadas em meio aos debates sobre as reformas curriculares, que ocorriam em vários estados do país, ao longo da década de 1980, como fruto da redemocratização.

Conforme análise de Ernesta Zamboni, é interessante observar que alguns

⁴⁴ BITTENCOURT, Circe. *Abordagens Históricas Sobre a História Escolar*. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 36, n. 1, p.83-104.

⁴⁵ IDEM.

temas e tendências temáticas podem ser observados nas produções acadêmicas sobre o ensino de história, entre eles, muitos persistem em nossas pesquisas até hoje: o da formação do professor, o das identidades culturais e memórias locais, o do currículo, o de linguagens e novas tecnologias no ensino de História, o da produção historiográfica e do livro didático e o da memória e ensino de História.⁴⁶

O novo tipo de fazer historiográfico que se amplia e difunde no Brasil a partir da década de 1970/80 centraliza-se sobretudo na questão de pensar a ideia de *verdade* como adequação ao seu objeto, semelhante ou não aos seus enunciados que ela mesma propõe, de antemão. Para o pensamento de Foucault, o conhecimento construído, não só pelos historiadores, mas pela ciência em geral, não deve ser considerado como o reflexo fiel da realidade material, e os objetos desse conhecimento, em sua materialidade, não devem ser separados das "molduras formais" por meio das quais se deixam conhecer, molduras essas que chamamos *discursos*. (VEYNE, 2011, pp. 14)

Sendo assim, se a ideia da verdade das narrativas históricas é posta em xeque, a grande inovação da nova metodologia histórica em questão seria a *crítica do documento*:

"[...] é claro que desde que uma disciplina como a História existe, temo-nos servido de documentos, interrogamo-los, interrogamo-nos a respeito deles; **indagamos-lhes não apenas o que eles queriam dizer, mas se eles diziam a verdade** [...] a História mudou sua posição acerca do documento: ela se dá por tarefa primeira, nem tanto interpretá-lo, nem tanto determinar se ele diz a verdade e qual é o seu valor expressivo, mas sim **trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta-o, distribui, ordena-o, reparte-o** em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, delimita elementos, define unidades, descreve relações." (FOUCAULT, 1972, pp. 13, grifos meus)

O que propõe o pensamento de Foucault é pensar que enquanto se comunicam pelo discurso, os sujeitos realizam o processo de significação de maneira dinâmica, construindo a ideia do discurso enquanto constituição de sujeitos e de produção de significados. (ORLANDI, 2009, pp.21) Dito de outro modo:

"Os discursos são as lentes através das quais, a cada época, os homens perceberam todas as coisas, pensaram e agiram; elas se impõem tanto aos dominantes quanto aos dominados, não são mentiras inventadas pelos primeiros para dominar os últimos e justificar sua dominação; [...] Longe de serem ideologias mentirosas, os

⁴⁶ ZAMBONI, Ernesta. Panorama das pesquisas no Ensino de História. Saeculum – Revista de História. n.6/7, jan.-dez, 2000/2001.

discursos cartografam o que as pessoas realmente fazem e pensam, e sem o saber."(FOUCAULT, 1972, pp. 53)

Para Paul Veyne, se a cada época, os contemporâneos estão encerrados em discursos como "em aquários falsamente transparentes", ignorando, portanto, a existência de conceitos, pensamentos e formas de interpretar o mundo, naturalizadas por eles como verdadeiros, porém que foram construídas historicamente, o pensamento de Foucault permite perceber que a própria ideia de verdade deve ser trabalhada de acordo com cada momento, ao longo do tempo. Isso nos permite pensar não numa verdade de cada momento, mas num *dizer verdadeiro*, que se traduz como aquilo que está de acordo com o que se admite ser verdade em cada época, que será, necessariamente, refutado posteriormente. As generalidades e os discursos variam ao longo do tempo, mas a cada época eles passam por verdadeiros, de acordo com a "vontade de verdade" em que estão inseridos. (VEYNE, 2011, pp. 25)

Isto posto, o texto dos PCN criado para delinear os objetivos da disciplina de História para os anos finais do Ensino Fundamental II, 5ª a 8ª séries, inicia situando historicamente o lugar da disciplina na sala de aula, desde meados do século XIX, enfatizando o papel do Colégio Pedro II e do Instituto Histórico e Geográfico na formulação de propostas e usos do ensino de história na escola, até o final do século XX, realizando um paralelo com o contexto político de cada época e com as produções historiográficas e sua influência nos livros e manuais didáticos:

“Por isso, o ensino está em processo de mudanças substantivas nos objetivos, conteúdos e métodos. Parte dessas mudanças é decorrente da ansiedade em diminuir distâncias entre o que é ensinado na escola fundamental e a produção universitária, isto é, entre o saber histórico escolar e as pesquisas e reflexões que acontecem no plano do conhecimento acadêmico. A tentativa de aproximação entre estas duas realidades, nas quais o saber histórico está presente, faz com que a escola se envolva a seu modo no debate historiográfico atual, incorporando parte de suas tensões e contradições.” (Parâmetros Curriculares Nacionais - História, pp. 28)

O texto aborda ainda como as propostas curriculares passaram a ser influenciadas pelo debate entre as diversas tendências historiográficas, sobretudo das décadas de 1970/80, que se voltaram para novas problemáticas e temáticas de estudo e por questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano, sugerindo possibilidades de rever, no ensino fundamental, o formalismo das abordagens

históricas sustentadas nos eventos políticos e administrativos dos estados ou exclusivamente nas análises econômicas estruturais.

O discurso do PCN, portanto, demonstra uma concepção progressista em relação ao ensino de História na sociedade brasileira, elegendo como auge dessa evolução o contexto da redemocratização a partir da década de 1990, quando os debates acadêmicos sobre a história escolar permitiram que a disciplina mantivesse o papel de “[...] difundir e consolidar identidades no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação. ” O lugar privilegiado da História na formação social e intelectual dos alunos reside na percepção de que é através da disciplina que eles “[...] de modo consciente e reflexivo, desenvolvem a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas. ” (Idem, pp. 29)

Nesse sentido, segundo o PCN, a História na escola deve perpassar a ideia de que os acontecimentos não podem ser estudados isoladamente e que é preciso ensinar o estudante a pensar/refletir historicamente. Defende-se no texto que a História seja reconhecida como *movimento social e memória difundida socialmente*, cujo discurso construído sobre o passado reflete questões do presente:

“Os estudos da cultura e das representações alertam, por exemplo, para o fato de que, assim como as obras de arte, os artefatos, os textos e as imagens, que estão repletos de significações complementares e contraditórias, as obras historiográficas, do mesmo modo, possuem seu tempo, seu lugar, seus valores e suas ideologias. ” (PCN 1998, História, pp. 31. Grifo meu)

A proposta pensada no documento para o ensino de História na escola perpassa a noção, já mencionada anteriormente, de que o ensino de História favorece a formação dos alunos como cidadãos, incentivando-os a assumir formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade que se apresenta para eles, influenciando-os a perceber quais são os *limites* e as *possibilidades* de sua atuação para a permanência ou transformação da realidade histórica na qual estão inseridos.

A narrativa do documento evidencia o caráter diverso que assume a noção de cidadania em cada contexto histórico, sendo, no momento em questão na virada

do século, a principal preocupação as demandas sociais de grupos até então marginalizados:

“Assim, a questão da cidadania envolve hoje novos temas e problemas tais como, dentre outros: o desemprego; a segregação étnica e religiosa; o reconhecimento da especificidade cultural indígena; os novos movimentos sociais; o desrespeito pela vida e pela saúde; a preservação do patrimônio histórico-cultural; a preservação do meio ambiente; a ausência de ética nos meios de comunicação de massa; o crescimento da violência e da criminalidade.” (Idem, pp. 37)

É importante destacar ainda que o texto do documento reconhece a influência para o aprendizado histórico escolar, da convivência em comunidades, o acesso às explicações/ afirmações sobre fatos do passado construídos pelo convívio social e familiar, pela cultura local e regional e pela memória coletiva de grupos sociais. Assim, aos conhecimentos do passado que se adquirem fora da escola e antes dela, através dos *interdiscursos* (ORLANDI, 2009, pp. 30), que são as *falas e influências* de significado produzidas pela sociedade e que os indivíduos acabam por reproduzir, de maneira consciente ou não, soma-se os conhecimentos escolares, produzindo um saber que é *coletivo*:

“Os jovens, as crianças e suas famílias **agregam às suas vivências, informações, explicações e valores oferecidos nas salas de aula.** É, muitas vezes, a escola que cria estímulos ou significados para lembrar ou silenciar sobre este ou aquele evento, esta ou aquela imagem, este ou aquele processo.” (PCN 1998, História, pp. 37. Grifo meu)

É interessante mobilizar aqui a reflexão sobre os "dispositivos do discurso", definidos por Foucault como: "[...] um conjunto decididamente heterogêneo, que comporta *discursos, instituições, criações arquitetônicas, decisões regulamentárias, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, propostas filosóficas, morais, filantrópicas*, em suma: coisas ditas assim como *não ditas*." (FOUCAULT Apud VEYNE, 2011, pp. 54. Grifo meu)

Sobre os acontecimentos do passado, portanto, não se pode extrair um conhecimento "em si", mas apenas os *discursos* e *dispositivos* criados pelos discursos, os quais *funcionam* como fatos em si, que podem ser investigados, analisados e narrados, como objetos de estudo da historiografia. Sendo assim, ao nosso fazer enquanto historiadores, não cabe mais desvendar os "caminhos" da humanidade e o "sentido" de sua história, mas compreender cada acontecimento em

sua singularidade, tendo consciência de que estamos fazendo isso com nossas próprias lentes discursivas, e que essas convicções de hoje não serão as mesmas do futuro.

Nesse sentido, o que se deseja, portanto, através do ensino de História na escola é que os alunos possam desenvolver a capacidade de *observar*, de *extrair informações* e de *interpretar* características da realidade que a cerca, estabelecendo relações entre informações atuais e históricas. Privilegia-se a ideia de que os estudantes possam datar e localizar as suas ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço, relativizando questões específicas de sua época.

A partir disso, o texto do PCN destaca que ao longo do ensino fundamental os alunos deverão ser capazes de ampliar a compreensão da realidade que os cerca, confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas, e, assim, orientar suas escolhas e ações de maneira cidadã. Assim, dentre os objetivos propostos pelo PCN para a disciplina História configuram-se:

“ [...] situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma **multiplicidade de tempos**; [...] compreender que as **histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas**; conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais; **questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções** [...]; dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a **observar e colher informações de diferentes paisagens e registros** escritos, iconográficos, sonoros e materiais; valorizar o patrimônio sociocultural e **respeitar a diversidade social**, considerando critérios éticos; **valorizar o direito de cidadania dos indivíduos**, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades.” (PCN 1998, História, pp. 43. Grifo meu)

A partir daí, é importante que os professores estejam atentos sobre como os alunos estão compreendendo os temas de estudo, *identificando procedimentos e atitudes que favorecem a compreensão dos temas em dimensões históricas*. O papel do professor, portanto, é de extrema importância no direcionamento do estudo dos alunos, sobre o qual ele deve “propor questionamentos, orientar pesquisas, confrontar versões históricas”, desenvolvendo com seus alunos análise de fontes documentais, promovendo visitas a lugares de memória e patrimônio cultural, fornecendo novas informações que possam complementar ou questionar os que já

foi estudado, promovendo debates e ambientes colaborativos. (Idem, pp. 53)

É fundamental, portanto, que os professores possam reconhecer que o *saber escolar* é construído na *interlocução*, entre a subjetividade particular de cada indivíduo, a diversidade cultural e as significâncias múltiplas de seus interlocutores. Cada situação que se apresenta em sala de aula requer escolhas didáticas específicas e reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem construído coletivamente.

O trabalho dos professores com a História escolar perpassa a escolha de livros e materiais didáticos que possam servir de guia ou roteiro para a organização das informações e temas trabalhados em sala. O objetivo desses materiais é dar suporte e oferecer referências, textuais, documentais, imagéticas, que sirvam para orientar os alunos em seus estudos. As possibilidades de trabalho com livros, manuais ou apostilas, contudo, não devem comprometer a autonomia dos professores na condução dos saberes e conteúdos.

Sendo assim, a análise dos livros e manuais escolares, além de permitir refletir sobre a história das práticas pedagógicas, fornece informações importantes sobre as *expectativas, os valores e as crenças vigentes na sociedade no contexto em que foram produzidos*. Através deles, podemos medir o grau de desenvolvimento científico da academia, que o influenciou, e as circunstâncias econômicas e materiais de sua produção, que se relacionam diretamente com a lógica mercadológica a que os livros didáticos também estão submetidos, além dos valores e moralidades que norteiam a abordagem de temas e objetos específicos.⁴⁷

Estando cientes da existência dos diferentes tipos de *saberes* no processo de construção e prática da disciplina histórica, podemos identificar as diferenças conceituais entre eles, abrindo caminho para melhor conhecer o processo de *didatização dos conteúdos acadêmicos*:

"O saber a ser ensinado, definido pela noosfera (técnicos de ministérios, secretarias), é didatizado, ou seja, "inscreve-se em um ambiente pedagógico específico e em um ambiente regulador." Os modelos e matrizes disciplinares são mesclados com tradições e concepções sobre o ensinar, gerando "textos visíveis" do "código disciplinar" da história."⁴⁸

⁴⁷ LUCA, Tania Regina de. *Livro didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas*. In ROCHA, Helenice Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). **A história na Escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2009. pp. 151

⁴⁸ MONTEIRO, Ana Maria. *Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de*

Assim, mesmo quando escritos por representantes do mundo acadêmico ou produzidos em momentos de grande aproximação com o conhecimento científico, os livros escolares são textos inéditos, no sentido de que são o *resultado de um processo de edição e reescrita*, a fim de evitar a sua incompreensão e rejeição pelo público alvo – professores e alunos.

Além disso, é importante destacar que as obras de cunho histórico, sejam textos historiográficos, artigos de jornais e revistas, ou *livros didáticos*, devem ser estudadas como *versões históricas* e não devendo apresentá-las aos alunos como prontas e acabadas nem confundidas com a *realidade vivida pelos homens no passado*:

“Considera-se, por exemplo, a importância da identificação e da análise de *valores, intencionalidades* e contextos *dos autores*; a seleção dos eventos e a relevância histórica atribuída a eles; a escolha dos personagens que são valorizados como protagonistas da história narrada; e a estrutura temporal que organiza os eventos e que revela o tempo da problemática inicial e dos contextos históricos estudados.” (PCN 1998, História, pp. 31)

Nesse sentido, as pesquisas sobre livros didáticos brasileiros, suas formas, conteúdos e a trajetória de mudanças em seus formatos está presente em diversos trabalhos acadêmicos sobretudo entre as últimas duas décadas, como é o caso da tese de Circe Bittencourt, *Livro didático e conhecimento histórico*, que foi defendida em 1993 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, e do trabalho de Décio Gatti Júnior em sua tese *Livro didático e ensino de história: dos anos sessenta aos nossos dias*.

A análise de Décio Gatti Júnior em sua tese deu origem ao livro *A escrita escolar da História – livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*, publicado em 2004, aparece também como uma importante referência para as análises aqui contidas. O interessante da contribuição de Gatti Júnior, além de sua pesquisa possibilitar uma visão dos fatores que levaram não só à formação de uma estrutura escolar, pública sobretudo, massificada, e de uma mudança na forma e no conteúdo dos livros escolares ao longo de mais de 20 anos, são também as entrevistas com os

História. In ROCHA, Helenice Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). **A história na Escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2009. pp. 189/191

autores de coleções didáticas que foram amplamente comercializadas e utilizadas nas escolas, que possibilita construir, através de elementos presentes na fala desses professores-autores, comparações entre o processo de escrita e produção dos livros didáticos antes do processo de intervenção mais forte do Estado na compra e distribuição desses exemplares, ou seja, antes da massificação do ensino e das disputas mercadológicas.

O autor se utiliza, entre outras referências, do trabalho de André Chervel (1990) sobre a história das disciplinas escolares, que teve uma grande circulação no Brasil. Para este autor, a escola é um espaço de *criação*, mais do que de *reprodução* de valores, pensando as disciplinas escolares como produzidas no interior da escola a partir das relações com a *cultura escolar*, que, na concepção do autor, é quem molda um tipo de *saber* específico da escola.

Para Dominique Julia, uma *cultura escolar* não pode ser estudada sem se levar em conta as relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas - cultura religiosa, cultura política ou cultura popular:

“Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um **conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar**, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).”⁴⁹

Para este autor, ao refletirmos sobre a cultura escolar devemos levar em conta, portanto, o conjunto de profissionais que irão utilizar dispositivos pedagógicos para facilitar a aplicação de tais normas e práticas que se deseja “inculcar” nos membros de uma sociedade. Em um sentido mais amplo, fazem parte dessa cultura escolar *modos de pensar e de agir* largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização.

Isto posto, é conveniente salientar que, ao analisar os currículos e materiais didáticos utilizados em ambiente escolar, estamos utilizando apenas um viés de

⁴⁹ JULIA, Dominique. “A cultura escolar como objeto histórico”. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 01, jan-jun de 2001, pp. 12.

pesquisa e objeto, dentre as diversas possibilidades que envolvem as práticas culturais escolares e que podem ser acessadas por meio de outras fontes que não apenas aquelas “oficiais”.

Para Dominique Julia, o que interessa então, após as análises sobre como se constituem, a cada contexto histórico, os conteúdos e as práticas escolares, é perceber “o que sobra da escola após a escola”, ou seja, que marcas a educação realmente imprime nos indivíduos de sociedades onde as escolas são cada vez mais - ou deveriam ser - alvo de políticas públicas e investimentos, que colocarão em prática e orientarão concepções de ensino e de cidadania distintas de acordo com as forças sociais no poder (e aqui, certamente a reforma do Ensino Médio⁵⁰ aprovada pelo governo em exercício no Brasil em 2017 é um desses exemplos).

Sendo assim, a partir de suas análises sobre os exemplares didáticos e das informações coletadas nas entrevistas com os professores, Gatti Jr. pode perceber o quanto os conteúdos escolares detêm esse caráter coletivo de formação:

[...] a partir dos relatos feitos pelos autores e editores de diversas coleções didáticas, foi possível perceber que a constituição dos **conteúdos disciplinares**, expressos nos livros didáticos, **não era a transposição dos saberes produzidos na pesquisa científica**, mas sim, resultado de um leque amplo de fatores, tais como: as novidades produzidas no âmbito das ciências, que são selecionadas conforme as opções teórico-metodológicas dos autores e, por vezes, dos editores; as **mudanças curriculares e programáticas** provenientes dos diversos órgãos que legislam sobre a educação escolar; **a sociedade civil**, especialmente a mídia que por vezes conduz o aparecimento ou a valorização de certas temáticas em detrimento de outras. (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 18)

O autor realiza a partir do exposto uma análise sobre as fases do processo de produção dos materiais didáticos no Brasil, desde o caráter artesanal e criativo que marcava os livros didáticos pelo menos até a década de 1960 até a formação, nos anos 1990, de um gigantesco mercado editorial voltado para a confecção em massa de livros didáticos, para atender à demanda sobretudo das políticas de compra do Estado.

Ele nos auxilia a refletir portanto nas questões que possibilitaram que se criasse um mercado profissional de livros didáticos e suas implicações na

⁵⁰ Conferir: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_03 [Acesso em fevereiro de 2017]

construção e forma desses materiais, que passam agora a fazer parte da *indústria cultural* do país: se antes esses materiais eram produzidos de forma autônoma por seus autores e idealizadores, muitas vezes marcados pela característica artesanal de pequenos grupos tipográficos e editoriais e reproduzidos em pequena escala, para uso, em muitas ocasiões, exclusivamente dos docentes, com o passar do tempo e o aumento da demanda, bem como das concepções de educação e escola e projetos educacionais, os livros didáticos se tornaram projetos editoriais complexos, marcados pela ampla rede de colaboradores e profissionais técnicos das grandes editoras, onde a autonomia - ou mesmo as escolhas teóricas e de conteúdo- dos autores foram minimizadas, pois as obras publicados em massa passaram a representar grande margem de lucro para as editoras.

Acerca da definição do que seria essa *indústria cultural* e do livro didático como um de seus produtos, é interessante mobilizar a análise de Kazumi Munakata⁵¹ que, partindo sobretudo da concepção de *mercadoria* d’*O Capital*, de Marx, reflete sobre os debates que envolvem a produção e circulação do conhecimento nas sociedades ao longo do tempo, debates esses que perpassam disputas entre concepções de *saber e cultura* academicistas, onde a produção de conhecimento válido é monopólio das regras e práticas das universidades, e concepções mais populares e pluralistas de saber, que privilegiam a autonomia em relação aos meios acadêmicos, sofrendo muitas vezes a estigmatização de inferioridade ou irrelevância.

De acordo com o autor, os críticos da indústria cultural a definem como um meio produtivo tipicamente capitalista, orientado para os requisitos e disputas mercadológicos que apenas se interessam pela rentabilidade, onde a criatividade e a autonomia dos autores e artistas envolvidos bem como a qualidade dos produtos são pormenorizadas em nome das exigências e demandas que garantirão o lucro:

“A “arte séria”, então, ostentaria a integridade e a autonomia da obra e do autor, que submete o editor e demais agentes editoriais, ao contrário, por exemplo, de escrevinhadores de livros de divulgação, que redigem seus textos sob encomenda, segundo padrões (tamanho, estilo da linguagem, seções obrigatórias, etc.) definidos pelo editor, e que têm de se conformar com intervenções de copidesque, preparador de texto ou revisor.” (MUNAKATA, 2012, pp. 55)

⁵¹ MUNAKATA, Kazumi. “O livro didático como mercadoria.” **Revista Proposições**, v. 23, n. 3, set./dez. 2012, p. 51-66.

O que esses “autores “sérios” escolhem ignorar, segundo o autor, é que esse procedimento de edição e adequação ao público ou à publicação em relação aos trabalhos “originais” acontece com todos os textos, não apenas com aqueles encomendados, pois a padronização do texto segundo as convenções editoriais - normalização - ou “preparação” é importante para que o material esteja adequado ao suporte no qual será impresso. A escrita, a revisão e a preparação do texto são algumas das funções da atividade editorial e envolvem sempre diversas pessoas que não o autor. Por isso, há grande distância entre o que o autor escreve e o livro publicado. (Idem, pp. 57)

Essa é também a discussão que encontramos em Chartier (2002), que aborda as formas de leitura como prática social, realizando o que ele chama de “sociologia histórica das práticas de leitura”, cujo objetivo é identificar, para cada época e para cada meio, as “modalidades partilhadas do ler”:

“Por um lado, a leitura é prática criadora, actividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros: ela é uma “caça furtiva”, no dizer de Michel de Certeau. Por outro lado, o leitor é sempre pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correcta, a uma leitura autorizada. Abordar a leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la.” (CHARTIER, 2002, pp. 123)

Nesse sentido, a discussão sobre a *materialidade* dos textos atravessa a análise de Chartier, que nos possibilita compreender que o processo de edição por que passam os materiais didáticos faz parte de uma prática de adequação dos textos, não só às normas do PNLD especificamente, mas ao público alvo que se concretiza nos leitores - professores e alunos. Sendo assim, a discussão sobre a inevitável “desvalorização” dos escritos que são alterados em sua forma original pela indústria cultural se mostra ingênua em relação às formas da leitura enquanto prática social:

“[...] é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que **não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor**. Daí a necessária separação de dois tipos de dispositivos: os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das intenções do autor e os dispositivos que resultam da **passagem a livro ou a impresso**, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina, tendo em vista leitores ou leituras que podem não estar de modo nenhum em conformidade com os pretendidos pelo

autor.” (Idem, pp. 127)

Sendo assim, é necessário abandonar a discussão sobre uma “cultura de massas”, inferior e menos importante, pois manipulada por desejos editoriais, e uma “cultura letrada intelectual”, autônoma e desprovida de intenções mercadológicas, simplesmente porque, por mais que tentem, os autores não conseguem controlar totalmente os usos e sentidos construídos sobre seus textos:

“[...] Todos os materiais portadores das práticas e dos pensamentos da maioria são sempre **mistos**, combinando formas e motivos, invenção e tradições, cultura letrada e base folclórica. For fim, a oposição macroscópica entre popular e letrado perdeu a sua pertinência. A essa divisão massiva — que muitas vezes definia o povo, por defeito, como o conjunto daqueles que se situavam fora do modelo das elites —, prefere-se o inventário das divisões múltiplas que fragmentam o corpo social.” (Idem, pp. 134)

Isto posto, à luz das questões apresentadas até aqui, realizarei brevemente a seguir a análise das características materiais e editoriais dos exemplares de livros de História direcionados à 8ª série (atual 9º ano), publicados entre 2001 e 2007, aprovados pelo Programa Nacional de Livros Didáticos, utilizados nesta pesquisa.

2.1- Livros Didáticos analisados (PNLD 2005 e 2008)

Tabela 1 - Livros didáticos analisados

Ano de publicação	Título	Autor	Editora	Manual do Professor	PNLD
2001	História - Século XX: a caminho do terceiro milênio	Francisco de Assis Silva	Moderna	não	2005
2004	História, Sociedade & Cidadania	Alfredo Boulos Jr.	FTD	sim	2008
2006	História - Conceitos e Procedimentos	Ricardo Dreguer e Eliete Toledo	Atual	não	2008
2006	História - Das cavernas ao terceiro milênio	Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota	Moderna	sim	2008
2007	Projeto Araribá - História	Obra Coletiva	Moderna	não	2008
2007	História Hoje	Oldimar Pontes Cardoso	Ática	sim	2008
2007	Saber e Fazer História	Gilberto Cotrim	Saraiva	sim	2005 e 2008
2007	História e Vida Integrada	Nelson Piletti e Claudino Piletti	Ática	sim	2005 e 2008
2007	História - Construindo Consciências	Leonel Itaussu de A. Mello e Luís César Amad Costa	Scipione	sim	2008

Tabela criada pela autora para facilitar a visualização dos exemplares trabalhados.

Tendo em vista que os livros escolhidos para a análise neste trabalho foram

aprovados na avaliação do PNLD, é necessário considerar as recomendações dos Guias do Livro Didático, textos que são publicados já desde 1996, que representam a fase final do longo processo de avaliação das obras que são submetidas ao Programa. A partir de critérios estabelecidos nos Editais, as obras são selecionadas para a avaliação dos pareceristas, professores especialistas de diversas instituições de ensino ligadas ao PNLD, que irão avaliar as obras a partir de critérios pré-determinados pelo Programa.

Nos editais do PNLD estão contidas as condições iniciais que devem ser cumpridas pelas editoras para que as coleções sejam aprovadas para avaliação dos pareceristas:

“Serão aceitas, para participar do processo de avaliação e seleção, as obras didáticas compreendidas como coleções, inéditas ou rerepresentadas, elaboradas para serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem escolar, **tendo em vista um uso tanto coletivo** (em sala de aula, sob a direção do professor), **quanto individual** (em casa); esses materiais devem organizar-se em relação a um programa curricular, de acordo com uma progressão de conteúdos definida em termos de séries ou ciclos. As obras didáticas deverão estar acompanhadas, obrigatoriamente, dos respectivos manuais do professor.” (Edital do PNLD 2005, pp. 02)

Em 2002, foi publicado pela comissão técnica do PNLD um documento intitulado *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*⁵², no qual se analisa o processo de avaliação do Programa e os objetivos do MEC para o livro didático. O documento é uma auto avaliação do funcionamento e lógica do Programa até então, dos critérios de avaliação e das obras submetidas à análise, além de ser uma espécie de “guia” de propostas de melhoria para aspectos relacionados à qualidade dos livros didáticos: “Este documento apresenta conclusões e recomendações para subsidiar reformulações nesse Programa e para discutir e estabelecer elementos para o aprimoramento das políticas públicas do livro didático no País”.

De acordo com o documento, as propostas decorrentes foram fruto de uma série de encontros, seminários e debates envolvendo docentes e pesquisadores de diversas instituições, num processo de elaboração e discussão que resultou

⁵² Conferir: BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002, pp.7.

contribuições consensuais. Segundo os seus idealizadores: “As segundas modificações no PNLD evidenciam um esforço de auto avaliação e uma busca permanente para responder, de modo mais adequado, à complexa realidade do livro didático nos contextos editorial e educacional brasileiro.”⁵³

A necessidade de reformulação do PNLD, segundo o documento, se baseia na busca pela superação dos limites pedagógicos pré-estabelecidos, já que o momento em questão observava uma transição de paradigmas educacionais, representada pela LDB de 1996 e pelos PCN de 1998, que aludiam à nova configuração social do país e às necessidades da escola para o novo milênio. Nesse sentido, era necessário repensar o livro didático para que sua utilização nas escolas reforçasse “o vínculo dos conteúdos com as práticas sociais”, sendo necessário então que esse livro:

“[...] seja um instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade e instigá-lo a pensar em perspectiva, formulando hipóteses de solução para os problemas atuais.”⁵⁴

O documento afirma que houve, ao longo do processo de massificação do ensino desde a década de 1970/80, um processo de cristalização de uma concepção específica de livro didático, concepção essa que estabelece como principal função desse material estruturar o trabalho dos professores, o que fez desses materiais não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um *condicionante*, dos conteúdos e da estrutura do material:

“Embora, em momento algum, explicitem sua concepção de livro didático, ainda que tacitamente, os editais do PNLD e seus critérios de avaliação mostram que o Programa é tributário deste modelo cristalizado de manual escolar, já que é essa concepção de livro didático que o PNLD pressupõe; pressupondo-a, tende a contribuir para sua permanência, inibindo o surgimento de outros padrões de manuais escolares e limitando, assim, sua participação na promoção da melhoria da qualidade do ensino.”⁵⁵

Este modelo de livro didático, segundo o documento, não era adequado para responder às exigências do contexto social e educacional em questão, marcado pela

⁵³ Idem, pp. 23

⁵⁴ Idem, pp. 27

⁵⁵ Idem, pp. 32

afirmação da diversidade na escola e da flexibilidade das formas de organização escolar, e tal como aponta Dominique Julia, o final dos anos 1990 representam mudanças significativas:

“Nós vivemos um momento inédito da história, o da individualização das crenças, em que a escola deve repensar sua articulação entre a sua visada universalista e o pluralismo do público que ela recebe, entre a esfera pública e a vida privada, protegendo a infância das agressões do mundo adulto, sem, contudo, deixá-la ignorar os conflitos que o atravessam.” (JULIA,1995, pp. 37)

Os autores do documento propõem que a ideia sobre o livro didático se modifique, para que este estivesse de acordo com as expectativas e interesses, culturais e sociais, das parcelas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem e projeto pedagógico de cada escola. Para isso, a recomendação é que o PNLD esteja aberto a valorizar novas concepções de livros e materiais didáticos.

Além disso, o ideal é que os materiais didáticos não sejam considerados o único recurso para as aulas, mas uma fonte extra de informação a ser utilizada em momentos específicos e para fins determinados:

“**O mais importante não é o livro, mas a utilização que se faz dele.** De vários livros podem ser selecionados textos, imagens, citações de autores, documentos e exercícios. Esses materiais podem ser usados para **problematizar** questões históricas, instigar debates, analisar representações artísticas de épocas, confrontar pontos de vistas, diferenciar abordagens históricas, resumir temas de estudo, explicitar definições históricas para conceitos etc.” (PCN 1998, História, pp. 81. Grifo meu)

É interessante ainda a relação do setor editorial brasileiro com a produção de livros didáticos. Segundo vários dados apresentados pelo documento citado, (*Recomendações para uma política pública de livros didáticos*, pp.37), a indústria editorial brasileira esteve fortemente voltada para a produção de livros didáticos destinados ao mercado escolar, representando, em 1998 por exemplo, 64% do total de vendas, sendo as compras realizadas pelo PNLD a principal origem desse percentual.

A lógica editorial então tende a atender às expectativas do MEC, relacionando-se com o PNLD de maneira comercial e visando alcançar parcelas significativas de sucesso de vendas, o que por sua vez dá origem à lógica da ampla concorrência entre as grandes editoras. Conforme analisado por Gatti Júnior (2004),

esse processo de valorização do mercado de livros didáticos no Brasil foi responsável pela criação de uma espécie de Cartel das grandes editoras do país, que foram conseguindo silenciar, enfraquecer e mesmo comprar pequenas editoras (que não dispoem do capital dos grandes grupos editoriais não conseguia inovar, sobretudo tecnicamente, seus materiais, alcançando baixos índices de vendas), monopolizando o mercado e estabelecendo preços cada vez mais elevados para os materiais didáticos). Sendo assim, autores e editoras lançam coleções que visam agradar sobretudo a essas instâncias, reforçando o já mencionado *processo de padronização dos livros didáticos*, que se tornam cada vez mais parecidos entre si, apresentando texto, forma e conteúdos quase sempre semelhantes e por vezes iguais, o que impossibilita a alunos e professores uma diversidade de materiais disponíveis para escolher e trabalhar.

Embora tais recomendações sejam, em grande parte, assumidas pelo PNLD nos anos seguintes, o que se pode notar sobretudo nos textos dos guias destinados aos professores, que se esforçaram por analisar os livros segundo critérios mais amplos e específicos, parece ter resistido ainda o caráter da padronização, que pode ser explicado pela concorrência mercadológica mencionada, que engessa autores e editoras no quesito criatividade, observando-se mudanças apenas de caráter gráfico e atualizações superficiais de conteúdos nos livros de diferentes coleções.

Assim, no Guia de 2005, que trata dos livros selecionados pelo PNLD para os últimos anos do Ensino Fundamental II, são mencionados para o público alguns desses critérios fundamentais para a aprovação das obras, são eles: 1- A correção de conceitos e informações básicas de cada disciplina, que devem ser apresentados no livro de maneira coerente e correta em relação às premissas básicas estabelecidas em cada disciplina; 2- Contribuição e pertinência metodológicas, ou seja, que os livros apresentem uma coerência entre a metodologia e teoria das disciplinas e as propostas pedagógicas, como propiciar o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos, como compreensão, memorização, síntese e análise dos conteúdos, bem como a junção de conhecimentos prévios e já conhecidos pelos alunos aos conhecimentos novos apresentados em cada segmento, construindo a noção de que os conteúdos aprendidos se estendem para fora da escola; 3 -

Contribuição para a construção da Cidadania, conforme já mencionado, onde a educação deve perpassar um conjunto de saberes que respeita a diversidade étnica e cultural, garante o direito à representatividade social sobretudo dos grupos com histórico de discriminação e/ou violência e direciona as ações e escolhas dos alunos, enquanto cidadãos, para as transformações sociais. (Guia de Livros Didáticos 2005, pp. 9)

Nesse sentido, dentre os critérios comuns à todas as disciplinas, aparecem ainda questões de referencial editorial (informações sobre a coleção, autoria e equipe de colaboradores), que deixem clara a filiação institucional dos envolvidos e as funções de cada envolvido na confecção e qualidade técnica e visual (uso de cores, imagens, materiais e estruturas internas de diagramação), que sejam atraentes aos alunos. É interessante observar que no guia em questão as estrelas classificatórias que acompanhavam as resenhas sobre as coleções (uma estrela para obras Recomendadas com Ressalvas, duas para Recomendadas e três para Recomendadas com Distinção) foram retiradas, pois considerou-se que o uso das estrelas influenciava a escolha dos professores, antes mesmo e até dispensando a leitura das resenhas críticas.

Nesse sentido, as resenhas dos livros avaliam os quesitos propostos, mostrando ao professor os pontos positivos e negativos das coleções, para que este possa julgar, de acordo com sua proposta metodológica e pedagógica, quais livros são mais adequados ao seu uso.

Os critérios de avaliação das obras no PNLD de 2008 tornaram-se mais específicos, considerando, entre outras questões, a *concepção de História* adotada nas coleções, que deve “viabilizar que o aluno aprenda a pensar historicamente”, compreendendo diferentes processos e sujeitos históricos, as relações entre os grupos humanos nos diferentes tempos e espaços, possibilitando a formação para a autonomia, a crítica e a participação na sociedade; avaliando se a coleção desenvolve e utiliza corretamente conceitos, imagens e informações históricas, se apresenta referências de tempo e espaço para que o aluno se localize em relação a sua e a outras sociedades e se incorpora novas temáticas, como a da cultura afro-brasileira; considerando se as coleções apresentam diferentes fontes históricas,

contemplando a diversidade da sociedade brasileira, atendendo à pluralidade de falas e pontos de vista e possibilitando aos alunos compreender a metodologia do processo Historiográfico; determinam ainda o pressuposto do ensino em prol da atuação cidadã, por meio de temas que respeitem “a diversidade das experiências humanas, estimulando o convívio social, o respeito, a tolerância e a liberdade, se abrange a formação da cidadania no conjunto do texto didático, e não apenas nas atividades ou em um capítulo, relacionando-a ao conteúdo histórico.” (Guia de Livros Didáticos do PNLD, 2008, pp. 15)

2.2 - Informações editoriais e estrutura interna das obras analisadas

“A primeira afirmação que pode ser feita é que autores de livros didáticos são **sujeitos de seu tempo, detentores de valores**, visões de mundo e experiências, possuindo uma autonomia, mesmo que de forma parcial, ao fazerem escolhas e atribuírem significados ao conteúdo a ser ensinado. Esses sujeitos estão suscetíveis a constrangimentos decorrentes de normas e avaliações que legitimam ou não suas obras como um conhecimento escolar válido e atualizado. Mas isso não faz deles meros reprodutores do conhecimento científico e outros saberes de referência.” (RALEJO, 2014, pp. 28)

A afirmação de Adriana Ralejo chama a atenção para o fato de que analisar a autoria dos materiais didáticos implica na consideração de fatores diversos, que vão desde a formação dos sujeitos envolvidos, sua trajetória profissional e instituições às quais esteve vinculado ou passou, até questões de caráter pessoal ou particular, como o posicionamento político, as preferências ou cabedais culturais. Mapear todos os fatores que direcionam as escolhas discursivas dos autores se configuram, portanto, em um desafio que jamais é completamente satisfeito.

Em seu trabalho, Ralejo menciona, tendo como referências teóricas sobretudo Foucault (1970) e Chartier (1990), não apenas as especificidades que permeiam a função-autor, como também historiciza a própria relação das pesquisas historiográficas com o conceito de *autoria*, que sofreu mudanças ao longo do tempo e foi influenciado sobretudo ao final da década de 1960 pela linguística pós-estruturalista.

Nesse sentido, ela alerta para a necessidade de se compreender a posição

dos autores didáticos numa ampla rede de influências, de diversas instâncias:

“[...] as relações envolvidas no processo de produção de livros didáticos estão imbricadas de **relações de poder**. Compreendo essas formas de poder de maneira mais ampla, que não está preso somente ao autor e às relações políticas. É uma relação muito mais complexa que envolve os **processos de produção, circulação e disseminação** dos textos didáticos, pois estão vinculados a inter-relações de discursos de variados sujeitos e grupos sociais de diferentes entidades.” (RALEJO, 2014, pp. 34)

Considerando então que o discurso não tem a ver somente com a transmissão de informação e a linearidade na disposição dos elementos da comunicação - como se a mensagem resultasse de um processo simples onde alguém fala, usando um código, e o receptor capta a mensagem e a decodifica -, o que propõe a Análise do Discurso é justamente pensar que enquanto os sujeitos envolvidos na produção de um discurso se comunicam, eles estão, ao mesmo tempo, *realizando e construindo o processo de significação* de maneira dinâmica e não estática, que resulta inclusive na constituição de sujeitos e de produção de significados, e por isso os efeitos dessa relação são múltiplos e variados. (ORLANDI, 2009, pp.20)

No processo de construção discursiva dos livros didáticos, onde observamos a pluralidade de *formações discursivas* ali contidas, perpassa a ideia de identificação desses sujeitos com os objetos de que falam e com os objetivos que pretendem alcançar com a fala; pressupõe a argumentação, subjetivação, *construção de uma realidade de maneira conjunta*. Como produto desse processo discursivo, portanto, percebemos que os livros didáticos estão vinculados não apenas à figura da autoria expressa que "assina" o livro, mas fazem parte de uma série de discursos mais amplos, construídos e disseminados no seio de uma gama maior de sujeitos e formações discursivas, ideologias e objetivos no que diz respeito à produção de sentidos.

Nesse ponto, é interessante mobilizar brevemente a diferença que existe entre *autor* e *sujeito*, *discurso* e *texto*, tal como proposto por Foucault (1970) e retomado por Orlandi (2009, pp. 72). O *sujeito* é o que está relacionado ao âmbito do *discurso*, ou seja, é o indivíduo atravessado pela ideologia e pela materialidade da história, influenciado por formações discursivas e interdiscursos os quais nem

mesmo ele é capaz de ter consciência total. À figura do sujeito é que está relacionada a *realidade do discurso*, ou seja, a sua incompletude, descontinuidade, dispersão, falta, equívoco e contradição. Já à figura do *autor* está vinculada especificamente a materialidade e forma do *texto*. A função autor é uma das funções do sujeito que é atravessado pela ideologia.

É na função de autor que o sujeito constrói um caráter *imaginário do discurso*, através da ideia de unidade, da coerência, da organização e clareza do texto, que acaba gerando a ilusão de transparência do discurso. Conforme reflete Chartier (2002), a *função-autor* está relacionada com o processo mais amplo de controle do discurso, que ocorre na forma editorial, quando há princípios de classificação, de ordenação e distribuição dos conteúdos, de acordo com os objetivos de venda e público-alvo.

Limitar o caráter de acontecimentos, de acaso do discurso, fazendo com que ele seja subordinado às normas de uma determinada disciplina acadêmica (no caso do livro didático, a História) é a responsabilidade da autoria. Conforme cita Orlandi: "Se o sujeito não é opaco e o discurso não é transparente, no entanto, o texto deve ser coerente, não-contraditório e seu autor deve ser visível, colocando-se na origem de seu dizer. (ORLANDI, 2009, pp. 75)

Isto posto, sendo seu objetivo fornecer aos professores informações relevantes sobre cada coleção e obra analisada no PNLD, os textos dos guias trazem resenhas críticas das obras em questão. Mesmo familiarizada com seu conteúdo, gostaria, contudo, de apresentar brevemente algumas características que considere importantes acerca de cada obra utilizada neste trabalho.

É necessário afirmar, desde já, que embora a maioria dos exemplares forneça o Manual do Professor, o qual, como sabemos, traz, na maior parte das vezes, contribuições conceituais, referências documentais e debates historiográficos que visam complementar o trabalho do professor em sala de aula (ou, muitas vezes, apenas direcionar a leitura e o uso dos docentes em relação aos conteúdos dos livros), este não se constitui no objeto deste trabalho, uma vez que a intenção é analisar os conteúdos direcionados aos alunos. Certamente, estou ciente de que tais materiais possibilitam ter maior noção acerca das escolhas discursivas

dos autores e editoras, portanto, podem aparecer eventualmente mencionados em alguns casos, contudo, não serão aqui rigorosamente analisados.

História - Século XX: a caminho do terceiro milênio - 2001

Em relação ao autor, Francisco de Assis Silva, não foi possível encontrar nenhuma referência acerca de sua formação e experiência, nem mesmo no site da editora moderna, apesar dessa caracterização da formação do autor ser uma recomendação contida no Edital PNL D (2005, pp. 16 do Anexo I). O que incomoda nessa ausência de referência é o fato de que se não podemos mapear o lugar de fala do autor temos maiores dificuldades de reconhecer suas referências narrativas, seus interlocutores e fontes, a não ser aquelas que ele apresente diretamente nos textos.

Sendo assim, a partir da análise feita por mim, o livro escrito por ele se caracteriza sobretudo pela extensão do texto escrito, que traz bastante informação para os alunos, além de box e sessões intermediárias entre os capítulos nos quais o autor apresenta fontes diversas, tanto historiográficas quanto de contemporâneos, chamando atenção para temas que não foram abordados no texto principal ou aprofundando conceitos já trabalhados.

É interessante analisar que os títulos e subtítulos utilizados pelo autor são bastante chamativos e criativos fugindo um pouco do padrão linguístico da maioria desses materiais. O uso de expressões populares e de linguagem coloquial, bem como de juízos de valor acerca de ações e personagens históricos, também se observa em alguns trechos, o que confere, de maneira geral, uma proximidade com a linguagem dos alunos. Além disso, são justamente essas expressões e forma narrativa peculiar que nos possibilitam perceber a filiação política bastante clara do autor: o materialismo histórico marxista.

História, Sociedade & Cidadania - 2004

Alfredo Boulos Junior é mestre em História Social pela Universidade de São Paulo e, segundo seu currículo Lattes⁵⁶, era aluno do doutorado em educação da

⁵⁶ Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4703011P0>

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo à época da escrita do livro. Boulos Jr. tem experiência no ensino fundamental da rede pública e particular e em cursinhos pré-vestibulares, sendo seus principais temas de trabalho os "africanos e afrodescendentes" e a "História da África". Ele possui um blog – "Histoblog – História Geral", onde escreve sobre diversos tópicos de história, com o objetivo de "auxiliar estudantes do ensino fundamental e médio" nas pesquisas e estudos escolares.⁵⁷

Além de ser autor das coleções *Construindo Nossa Memória*, *O Sabor da História* e *História, Sociedade & Cidadania*, ele também afirma ter trabalhado como assessor para a Diretoria Técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação de São Paulo (não diz o ano). Ele escreveu ainda diversos livros didáticos sobre temáticas do Brasil Colônia – índios, abolição – para coleções infantis, e também possui vídeos no Youtube – pelo canal da editora FTD – onde fala sobre a temática do ensino de história da África e colonialismo⁵⁸. No site da editora FTD, há um verbete sobre os conteúdos da coleção escrita por Boulos Jr., que é comercializada até hoje, sendo continuamente aprovada nas avaliações do Programa Nacional do Livro Didático, incluindo uma notícia sobre o fato da coleção ser a primeira a ser disponibilizada em formato digital, como e-book, na plataforma da ApleStore.⁵⁹

Na ficha de informações técnicas do livro analisado há referência a profissionais que "colaboraram neste volume", chamando atenção o fato de que não fica claro em que momentos do conteúdo de cada capítulo do livro há influências ou referências de quais desses autores, ou mesmo que tipo de "colaboração" foi essa dada por eles. Isso nos permite pensar sobre até onde é possível atribuir às ideias contidas nos discursos do livro a autoria de Alfredo Boulos Júnior. Esses autores, citados como colaboradores, são referências que formam o que podemos chamar de *interdiscurso*⁶⁰ do autor principal. O interdiscurso é definido como as falas e

[Acesso em janeiro de 2016.]

⁵⁷ Conferir: <http://histoblogsu.blogspot.com.br/> [Acesso em Janeiro de 2016.]

⁵⁸ Conferir <https://www.youtube.com/watch?v=XyYIIAwwr8s> [Acesso em Janeiro de 2016.]

⁵⁹ Conferir: <http://www.ftd.com.br/tag/objetos-digitais/> [Acesso em Janeiro de 2016.]

⁶⁰ ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009. pp. 30

influências discursivas às quais cada indivíduo está submetido, e que ele acaba por reproduzir, de maneira consciente ou não. É a esfera dos interlocutores do autor.

É importante mencionar que o livro em questão, que é de 2004, apesar de não aparecer no PNLD de 2005, foi, nos anos seguintes, um dos líderes de vendas no Programa, sendo até hoje utilizado nas escolas. (MORTANI, 2015, pp. 26)

O material é caracterizado por um texto principal mais reduzido e resumido, priorizando sobretudo o vocabulário político e econômico, e apresentando grande número de verbetes e boxes que acompanham o texto principal, caracterizados sobretudo pelo caráter de “curiosidade” das informações que apresentam.

História - Conceitos e Procedimentos - 2006

Ricardo Dreguer é Bacharel e licenciado em História pela Universidade de São Paulo. Professor de História há vinte anos. Além de livros didáticos, é autor de livros paradidáticos como *O homem-pássaro: história de um migrante* e a coleção *Viagens da Bia* (Bia na África, Bia na Europa e Bia na Ásia).⁶¹ Eliete Toledo possui graduação em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (1988). Atualmente é consultora da Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngües e professora visitante da Universidade do Estado do Amazonas, atuando na formação de professores indígenas bilíngües (Ticunas). Pesquisadora em ensino de História, é autora de coleções didáticas de História para o Ensino Fundamental II, *História: conceitos e procedimentos* (2006) e *História: cotidiano e mentalidades* (2000).⁶²

A principal característica do livro analisado neste trabalho, creio eu, é a qualidade gráfica: o material apresenta boxes, títulos e artes dos capítulos extremamente coloridos e bastante chamativos (inclusive, muitas vezes o texto principal fica ofuscado pela quantidade de cor do papel). Em termos de conteúdo,

⁶¹ Informações da Editora Moderna, disponível em: <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB30D6852A0131AAB096C346E2> [Acesso em dezembro de 2016]

⁶² Informações coletadas do Lattes em 24/01/2017 pelo site Escavador: <https://www.escavador.com/sobre/1185975/eliete-toledo#!> [Acesso em janeiro de 2017]

o texto principal é bastante denso, acompanhado sempre pelo box intitulado “trabalho com fontes históricas”, que fornece referências a textos ou imagens de época ou historiografia aprofundando conceitos e questões. É interessante a presença, ao final de cada capítulo, da sessão “diálogo com o presente” que traz questões atuais relacionadas a temas trabalhados nos capítulos.

História - Das cavernas ao terceiro milênio - 2006

Myriam Becho Mota é mestre em Artes pela Universidade Ohio, em Athens, Estados Unidos, e é professora do Ensino Médio e Superior. Patrícia Braick é mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Além da coleção História - Das cavernas ao terceiro milênio, ela também assina pela editora Moderna a coleção Estudar História.⁶³

O livro em questão é o maior dos exemplares analisados, com 311 páginas de conteúdo destinado aos alunos e quase 90 páginas de manual do professor, sendo sua principal característica a sobriedade gráfica, que confere aspecto ‘limpo’ visualmente, apesar de também fazer uso constante de boxes e anexos. Ao final de cada capítulo, chama a atenção a sessão ‘Oficina de trabalho’, que propõe atividades de maior complexidade para os alunos, a partir de algum tema tratado anteriormente.

Projeto Araribá - História - 2007

O Projeto Araribá é um projeto didático desenvolvido e elaborado por equipes de especialistas de diferentes áreas do conhecimento. Segundo a editora Moderna, essa produção colaborativa promove a “diversidade de visões resultante do trabalho dos especialistas e profissionais envolvidos no planejamento, na escrita e na revisão dos materiais, sempre com foco na clareza da linguagem e na precisão dos conceitos abordados.”⁶⁴

⁶³ Informações disponíveis no site da Editora Moderna:
<http://www.moderna.com.br/main.jsp?lumPageId=4028818B2E24D324012E3469E60A34AF&itemId=566CC69D725B41A59F14FA8D3EC9A1A3> [Acesso em dezembro de 2017]

⁶⁴ Informações sobre o projeto Araribá fornecidas pela Editora Moderna, disponíveis em:
<http://lancamentos.moderna.com.br/projeto-arariba-plus/> [Acesso em Janeiro de 2017]

Em termos de linguagem narrativa e estrutura física, o livro em questão é bastante semelhante aos demais publicados no mesmo ano, embora tenha o conteúdo mais resumido. Sem dúvida, o seu diferencial se encontra nas sessões ‘em foco’ nas quais há uma verdadeira ‘suspensão’ da ordem narrativa do livro, privilegiando temas de um ponto de vista mais cultural, aprofundando-os através de diferentes fontes e referências, proporcionando aos alunos não apenas um vislumbre das possibilidades do tema, como acontece com o recurso dos boxes, mas propondo, de maneira mais extensa, o aprofundamento de processos históricos, grupos e práticas sociais.

História Hoje - 2007

Oldimar Pontes Cardoso fez bacharelado e licenciatura em História (1995) pela Universidade de São Paulo, mestrado (2003) em Educação (pela mesma universidade), doutorado (2007) e pós-doutorado (2008-2011). É diretor de Relações Públicas da International Society for History Didactics (www.ishd.co) desde 2011. É docente (desde 2011) e pesquisador (desde 2008) da Cátedra de Didática da História da Universidade de Augsburg. Editor (desde 2011), autor de livros didáticos (desde 2003), formador de professores (desde 1997). Tem experiência nas áreas de História e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Metodologia, Teoria e Didática da História (funções sociais da História, narratologia, cultura histórica e responsabilização científica) e Didática (livros didáticos, mídias educacionais digitais, plataformas adaptativas e formação de professores).⁶⁵

O livro em questão possui uma narrativa mais resumida no texto principal, privilegiando conteúdos em boxes e imagens como complemento, além de atividades e exercícios em grande quantidade, o que confere ao livro um caráter mais dinâmico de leitura. É o único exemplar analisado que inicia seus conteúdos com a década de 1930, tanto para a história nacional quanto internacional, não abordando, portanto, características políticas ou sociais do contexto anterior, salvo

⁶⁵ Informações coletadas do Lattes em 15/01/2017 pelo site Escavador: <https://www.escavador.com/sobre/5143639/oldimar-pontes-cardoso> [Acesso em Janeiro de 2017]

menções breves a um estado de ‘caos geopolítico’ e ‘transformação de paradigmas culturais’ que explicam os contextos trabalhados.

Saber e Fazer História - 2007

Gilberto Cotrim é professor de História graduado pela Universidade de São Paulo e advogado. Fez mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie e cursou Filosofia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É autor de diversos livros publicados pela Editora Saraiva, como *História Global*, *Historiar*, *Fundamentos da Filosofia e Educação para uma escola democrática: história e filosofia da educação*. Foi presidente da Associação Brasileira dos Autores de Livro Educativo (ABRALE).⁶⁶

Em comparação com os outros exemplares publicados no mesmo ano, o livro de Gilberto Cotrim é menos ‘moderno’ em termos gráficos e visuais, não sendo tão atrativo ou inovador visualmente. O texto principal é bastante denso, caracterizado pela linguagem economicista e materialista, sendo o uso dos boxes pouco utilizado.

História e Vida Integrada - 2007

Claudino Piletti graduou-se em Filosofia e Pedagogia. É doutor em Educação (USP), professor de História e Filosofia da Educação da Faculdade Paulista de Educação e Comunicação (Fapec) e professor aposentado da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP). É autor de vários livros nas áreas de Educação e História. Nelson Piletti é graduado em Filosofia, Jornalismo e Pedagogia; mestre, doutor e livre-docente em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); ex-professor de ensino fundamental e médio; professor aposentado do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da USP. Autor de *Aprendizagem: teoria e prática* e coautor de *Dom*

⁶⁶ Informações fornecidas no site do autor: <http://www.gilbertocotrim.com/autoreobras> [Acesso em Janeiro de 2017]

Helder Câmara: o profeta da paz, Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo e História da educação: de Confúcio a Paulo Freire, todos pela Editora Contexto.⁶⁷

O livro analisado neste trabalho se aproxima bastante do ‘padrão’ gráfico e narrativo utilizado pelos demais, priorizando um texto principal mais breve e marcado pelo uso de tópicos, que privilegiam a memorização dos fatos em sequência, utilizando amplamente os famosos boxes explicativos para dinamizar o ritmo da leitura e fornecer informações complementares e fontes de época. Esses boxes, contudo, se diferenciam sobretudo pelo caráter mais cultural, privilegiando depoimentos de contemporâneos e ‘memórias’ acerca dos acontecimentos, sendo o maior diferencial neste aspecto os boxes intitulados ‘As imagens falam’, que aparecem em destaque em relação aos demais e privilegiam o uso problematizado dos conteúdos imagéticos, propondo aos alunos questionamentos sobre as intenções do discurso visual. Esse aspecto pareceu-me interessante pois, nos demais livros analisados, a problematização das imagens fica a cargo das recomendações dos manuais do professor, enquanto neste livro essa problematização ocorre diretamente para os alunos.

História - Construindo Consciências - 2007

Leonel Itaussu foi professor do cursinho da Equipe, a partir de 1974, e concluiu estudos de advocacia na USP, profissão que nunca exerceu, e também de Ciências Sociais, na mesma universidade. Fez Mestrado em Sociologia Política, e doutorado em Ciência Política. Era também Pós-Doutor pela Universidade da Califórnia (Berkeley) e docente do Departamento de Ciência Política (FFLCH) da USP. Dentre outros livros, publicou: *Argentina e Brasil: A Balança de Poder No Cone Sul* (São Paulo: Hucitec, 2012, última edição); *Quem tem medo de Geopolítica?* (São Paulo: Hucitec, 2012, última edição); *A Geopolítica do Brasil e a Bacia do Prata* (São Paulo: Hucitec, 2012, última edição)⁶⁸ Luiz César Amad

⁶⁷ Informações fornecidas pelo site da Editora Contexto: <http://editoracontexto.com.br/autores.html> [Acesso em Janeiro de 2017]

⁶⁸ Informações disponíveis em: <http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2013/05/Leonel-Itaussu-de-Almeida-Mello.pdf> e <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2013/05/1275607-leonel-itaussu-almeida-mello-1945-2013---professor-de-ciencia-politica-da-usp.shtml> [Acesso em Janeiro

Costa é Mestre em Direito pela Pontifícia Universidade de São Paulo (2000), Bacharel em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, autor, desde 1978, de várias obras e livros de História Geral e do Brasil, entre eles a Coleção para ensino fundamental “História: Construindo Consciências”, uma das 12 coleções aprovadas pelo MEC entre mais de 400 concorrentes, no ano 2006. É Coautor, entre outros trabalhos jurídicos, de “O Desafio Social da Fome”(1996) e de “Leis Para Incentivar as Doações de Alimentos”(2004); publicadas pelo SESC-São Paulo.⁶⁹

Também este exemplar se encaixa no ‘padrão’ observado para os demais livros, apresentando riqueza de ilustrações, dados estatísticos e boxes, contudo, nota-se que o uso desses recursos ocorre mais ao final de cada capítulo, e não acompanhando o texto principal - que mantém um ritmo único, menos ‘pausado’ - o que confere uma sensação de síntese mais do que complemento para esses recursos.

Ao mapear o lugar de fala dos autores, bem como de seus colaboradores, e refletirmos sobre a responsabilidade da autoria e as pretensões de rentabilidade das editoras, é possível enxergarmos uma relação direta entre os lugares sociais que devem ocupar os autores e a credibilidade de seu discurso. Tanto do autor "oficial", quanto de seus interlocutores, é exigida uma vinculação institucional e uma formação que lhes permitam conferir confiança do texto, uma vez que, conforme nos mostra Orlandi, não basta falar para ser autor, é preciso estar inserido na função social de autor, numa cultura e no contexto histórico-social, e numa disciplina, cuja "vontade de verdade" (FOUCAULT, 1970, pp. 17) possibilite que seja válido aquilo que o autor fala: "Aprender a se representar como autor é assumir, diante das instâncias institucionais, esse papel social na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor." (ORLANDI, 2009, pp. 76)

Sendo assim, sabemos que os sentidos não estão apenas nas palavras e expressões presentes nos textos, mas na relação com a exterioridade, e se

de 2017]

⁶⁹ Informações da Fundação Getúlio Vargas, disponível em:

http://www.fgv.br/eaesp/curriculo/dol_mini_curriculum.asp?num_func=102&cd_idioma=2

[Acesso em Janeiro de 2017]

relacionam com as condições em que eles foram produzidos, sendo os autores o princípio de agrupamento do discurso, a unidade e a origem de suas significações.

A partir dessa questão dos colaboradores da coleção didática em questão, os textos de um livro didático de História não dependem apenas das intenções dos autores, que por si só já são múltiplas e variadas. Os sentidos e as interpretações que esses textos produzem fogem às intenções conscientes do autor, pois os discursos "não são apenas mensagens a serem decodificadas, são efeitos de sentido, produzidos em condições determinadas, que deixam pistas que o analista deve descobrir" (ORLANDI, 2009, pp. 30)

Isto posto, destaco no próximo capítulo algumas questões encontradas nos materiais utilizados que nos permitem refletir sobre os sujeitos, usos e intenções envolvidos nos discursos dos textos didáticos, do ponto de vista da construção da atuação histórica das mulheres.

Afim de compreender de que maneira as questões relativas ao gênero e à abordagem das mulheres enquanto sujeitos históricos se constrói dentro das lógicas narrativas e conceituais analisadas neste capítulo, e que opções se podem pensar como alternativa para tais narrativas, o capítulo a seguir tratará do panorama geral acerca do feminismo e das questões relacionadas à criação de uma epistemologia feminista nas escolas.

Capítulo 3 – A construção das representações de gênero nos livros didáticos de História

“É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. [...] Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui.” (LOURO, 1997, pp.64)

Ao se debruçar sobre a questão da *sexualidade*, Michel Foucault (1988) assume o interesse de analisar a “repressão”, expressa na mudança de comportamento em relação ao sexo, aos discursos e lugares delegados a ele pela sociedade europeia do período moderno (vitoriana, na fala do autor). Esse caminho, leva o autor a considerar primeiramente, as contribuições da *linguagem* para a construção de um sigilo e segredo, portanto, *censura*, acerca do sexo nas sociedades burguesas: para dominar o sexo no plano real, foi necessário, primeiro, “reduzi-lo ao nível da linguagem, controlar sua livre circulação no discurso, bani-lo das coisas ditas e extinguir as palavras que o tornam presente [...]. O pudor moderno obteria que não se falasse dele[...].” (1988, pp. 21)

Observando a mudança desses paradigmas nas sociedades contemporâneas, Foucault pondera, contudo, que se o falar sobre o sexo sai do silenciamento, ele ainda é restringido à lugares e momentos considerados próprios e, portanto, à falantes autorizados. A partir dessa perspectiva, do tabu sobre o objeto de que se fala, é possível nos aproximarmos da questão *do lugar do sexo e sexualidade, e dos discursos produzidos sobre, no ambiente escolar*, buscando refletir como tais discursos construíram, ao longo do tempo, lugares sociais específicos e comportamentos específicos para homens e mulheres.

Para Guacira Lopes Louro, se reconhecermos que a escola não apenas reproduz ou reflete concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria também as produz, podemos estender as análises de Foucault aos cotidianos escolares atuais, nos quais percebemos como é tratada (e constituída) a sexualidade dos sujeitos. A presença da sexualidade nas escolas independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de "educação sexual", da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos

escolares, pois “a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”” (LOURO, 1997, pp. 80)

Segundo a autora, a escola delimita espaços e serve-se de símbolos e códigos para afirmar o que cada um pode ou não pode fazer, ela separa e institui ao informar o “lugar dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”:

“Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos.” (LOURO, 1997, pp.58)

É interessante enxergar a escola então pelo pressuposto da *arena cultural*, ou seja, um espaço onde entram em choque e confronto - mas também em diálogo - diferentes sujeitos e diferentes modos de significação do mundo, o que inclui modos diferentes de significar a sexualidade e o gênero, a si mesmo e ao outro. Essas significações são atravessadas pelas intencionalidades desses diferentes sujeitos, dando margem às disputas sobre os discursos que irão prevalecer e se impor: “padrões que dizem quem é feio, quem é bonito, qual é o cabelo bom, qual é o cabelo ruim, que roupas são de meninos, que roupas são de meninas, quais os trejeitos que ele ou ela, eu ou você podemos ter. Desse conflito, nós todos participamos.” (BERTOLINI, 2008, pp. 36)

Os processos escolares e sua função de formadores e reprodutores de desigualdades sociais têm ocupado as pautas políticas e acadêmicas de muitos estudiosos e estudiosas há várias décadas. Esses estudos, em sua maioria de inspiração marxista, analisaram como os fatores de classe social e etnia influenciaram e criaram desigualdades de ensino e formação e conseqüentemente de acesso à cidadania. À essa perspectiva, somou-se as análises feministas, voltadas para as discriminações de gênero. Apoiadas em distintas matrizes conceituais, essas análises buscaram propor uma série de *vias* para o enfrentamento ou a superação das desigualdades de gênero na Educação. (LOURO, 1997, pp. 110)

A pedagogia feminista, como vimos, faz parte daquilo que consideramos epistemologias do Sul (SANTOS e MENESES, 2011) por se constituir num novo

modelo pedagógico pensado para subverter a posição desigual e subordinada das mulheres no espaço escolar a partir de propostas, estratégias, procedimentos e disposições de ensino que possam romper com as relações hierárquicas presentes nas salas de aula tradicionais:

A partir da constatação de que a educação formal — na sua concepção, em suas políticas e suas práticas — havia sido e continua a ser definida e governada pelos homens, estudiosas feministas procuraram produzir um paradigma educacional que se contrapusesse aos paradigmas vigentes. (LOURO, 1997, pp. 112)

Na sequência da fala acima, a autora afirma ainda que apesar dos movimentos coletivos serem importantes no sentido de interferir na formulação de políticas públicas, sobretudo, educacionais, também parece urgente exercitar a transformação a partir das práticas cotidianas mais imediatas e banais, dentro e fora das salas de aula. Nesse sentido, a proposta principal é que a voz do professor enquanto fonte incontestada de autoridade e transmissora única do conhecimento legítimo seja substituída por uma concepção de múltiplas vozes, ou seja, pelo diálogo, no qual todos são igualmente falantes e ouvintes e igualmente capazes de expressar (distintos) saberes.

A autora sustenta esse argumento através da crítica acerca das teorias de desenvolvimento e psicopedagogias, que, em sua maioria, consideram o sujeito de sua análise como um modelo *universal*, pretendendo que o que se diz sobre ele seja válido para todos os indivíduos, independentemente de sua condição sociocultural. E ao considerar uma concepção de sujeito universal, aplica-se métodos de ensino e práticas pedagógicas homogêneas e que não consideram a *diferença* da experiência e a *identidade* dos sujeitos, o que resultará na produção de saberes que não abarcam a pluralidade e que produzem significado hierarquizante. Chartier nos mostra como as representações discursivas são sempre orientadas pelos desejos de quem os produzem:

“As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à **universalidade de um diagnóstico fundado na razão**, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (CHARTIER, 2002, pp. 17, grifo meu)

Para as linguistas Penelope Eckert e Sally McConnell-Ginet (2003)

aprender a ser menino ou menina é um processo de aprendizagem que perpassa comportamentos e construções simbólicas sobre os sexos, desde a infância, passando sobretudo pelo ambiente escolar. As autoras demonstram ainda que a forma como os adultos tratam, de diferentes maneiras, as crianças, colabora para a criação desses estereótipos de gênero e que os homens principalmente tendem a reforçar as diferenças de comportamento entre meninos e meninas: utilizando diminutivos e palavras mais “brandas” para elas e proibições mais enfáticas e de maneira mais direta para eles, o que sugere, segundo as pesquisas por elas citadas, que os pais consideram as filhas mais sensíveis e suscetíveis ao controle e os filhos mais propensos à indisciplina: “With differential treatment, boys and girls eventually learn to be different.” (pp. 18)

A preferência por andar em grupos do mesmo sexo, por exemplo, ocorre a partir do, e é reforçada pelo, processo de escolarização. Fora da escola, nas vizinhanças, por ser o número de crianças menor, grupos de amizades mistos são mais comuns. Além disso, com o término da escolarização, esse processo continua, no mercado de trabalho. Segundo as autoras, é devido à essa separação por grupos entre os sexos que se criam culturas de gênero diferenciadas: “[...] learning to be male or female involves learning to look and act in particular ways, learning to participate in particular ways in relationships and communities, and learning to see the world from a particular perspective. ” (Idem, pp. 30)

Segundo as autoras, é a partir dessas redes de colaboração, de meninos e meninas e suas interações familiares e comunitárias, que as **culturas de gênero**, ou seja, o conjunto de comportamentos, concepções de identidade e saberes construídos sobre, se delimitam e reforçam, muitas vezes inconscientemente, ao longo dos anos, tornando o gênero não uma questão individual mas uma **rede colaborativa que conecta a ordem individual e pessoal à social**, ou seja, é a lente através da qual os sujeitos olham a realidade e a significam.

O gênero não é algo que se tem ou se nasce com, mas algo que se faz, constantemente e através de diferentes ações e discursos: “The gender order is a system of allocation, based on sex-class assignment, of rights and obligations, freedoms and constraints, limits and possibilities, power and subordination. It is

supported by -- and supports -- structures of convention, ideology, emotion, and desire. ” (Idem, pp. 34)

Percebemos então que desde criança, por meio das relações que estabelece com o mundo e com os outros, os seres humanos constroem sua identidade: a partir do grupo social a que pertencem, do contexto familiar e das experiências individuais, e de acordo com os valores, ideias e normas que organizam sua visão de mundo: “É na relação com os outros que a identidade se desenvolve, pois não há um “eu” ou um “nós” senão frente a outrem. Ninguém pode construir a sua identidade independentemente das relações estabelecidas com os outros e da representação que os outros possuem a seu respeito.” (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, pp. 108)

Atualmente, vemos cada vez mais que cada indivíduo dispõe de uma gama bastante ampla de informações que apresentam diferentes modos de ser, diferentes modos de viver. Mesmo o ser homem ou mulher, dimensão básica de constituição da identidade, é objeto de diferentes representações, diferentes modelos que se apresentam a cada um e os mais diferentes espaços e meios apresentam um volume crescente de informações e apelos, cada qual com projetos e valores peculiares, o que gera uma tensão permanente diante da questão “quem sou eu?”. A pergunta remete a uma identidade subjetiva, mas também a uma **identidade cultural**, ao auto reconhecimento como parte de um grupo social, com tradição e valores próprios. (Idem, pp. 109)

Ao tratar do tema da identidade de gênero e da sexualidade na esfera escolar, é comum que o senso comum confunda a abordagem sobre a sexualidade com o incentivo “à permissividade, à diversão sem reservas, à busca de intensidade, ao prazer e à liberdade, à irreverência” que constroem uma noção de condição juvenil “irresponsável”, ignorando o fato de que essa fase é “etapa de alegria e beleza, rica em descobertas e com maior liberdade de experimentação, que carrega consigo um rico potencial de inventividade e criatividade, tanto no plano individual quanto no social”, e que também há uma parcela de dor, sofrimento e um sentimento de desajuste e desequilíbrio experimentado pelos jovens nesse momento, diante de tantas possibilidades e mudanças. Sendo assim:

Não é possível entender a juventude de hoje invocando as lembranças da própria juventude; para se compreender os jovens da atualidade, é preciso despir-se de modelos e preconceitos e analisá-los à luz das transformações socioculturais, compreendendo que a diversidade é uma marca desse tempo. (Idem, pp. 112)

É interessante analisar que a palavra “diversidade” assume, não apenas no tema juventude em questão, mas em todo o discurso curricular, um lugar privilegiado, como se fosse o objetivo próprio da escola não apenas abarcar os aspectos do diverso, mas também incentivá-los em sua diferença a coexistir em harmonia. Dentro dessa construção discursiva, diversidade certamente abarca identidades de gênero originadas de fenômenos de interação social extremamente intensos e menos controlados, em comparação com a experiência das gerações anteriores. Daí a necessidade de se compreender não apenas a juventude atual em si mesma como os meios (e sobretudo a internet é a principal aqui) através dos quais ela se constrói e significa.

Nesse sentido, é importante nos conscientizarmos do que Bell Hooks (1994/2013) chama de ‘esforço de instituição de uma educação multicultural’, de modo que possamos transformar as instituições educacionais - e a sociedade como um todo - para que reflitam a perspectiva da diversidade, mas sem alimentar a falácia da ‘diferença pela diferença’, onde se afastam os indivíduos, pelo pressuposto simplista da *tolerância*, os diversos modos de enxergar e viver o mundo dos sujeitos. (HOOKS, 2013, pp.50)

3. 1 - O gênero nos currículos

Conforme mencionado no capítulo anterior, como resultado do esforço governamental em repensar a prática social em prol das mulheres, a Secretaria de Políticas para as Mulheres formulou Conferências Nacionais entre 2004 e 2007, para pensar os diversos meios de enfrentamento das desigualdades de gênero no país. Nesse sentido, em 2007, foi publicado o *II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*, através do qual foram propostas diversas frentes de atuação para buscar incentivar o desenvolvimento das potencialidades femininas, política e socialmente falando.

No documento em questão, é interessante notar a diferença, entre o texto de 2004 e o novo, na abordagem do lugar do gênero na educação: o primeiro documento, Parte II, Capítulo II, mencionava a importância de se construir uma educação “inclusiva e não sexista”, enquanto no Segundo Plano amplia-se esse pressuposto para “uma educação inclusiva, não sexista, não racista, não homofóbica e não lesbofóbica”, o que nos mostra o avanço acerca da concepção de gênero, representatividade e identidade por parte das instâncias responsáveis por pensar a questão.

Nesse sentido, o texto do II Plano reafirma a proposta do Plano de 2004⁷⁰, que é “garantir que homens e mulheres, tenham o mesmo acesso à educação de qualidade e recebam tratamento igualitário das instituições e profissionais envolvidos nos processos educacionais formais”, além de garantir que todas as mulheres sejam respeitadas em seu direito à educação. Além disso, o texto reforça a ideia de que é necessário combater não apenas a discriminação sobre as mulheres, mas todas as outras formas de discriminação, como a étnico-racial e por orientação sexual, que afetam e interferem não apenas no acesso, mas também no desempenho escolar das crianças e, certamente, na construção de sua identidade e representação.

Na sequência do documento, são citados dados estatísticos e pesquisas realizadas no campo educacional que buscam analisar o lugar das mulheres nos meios educacionais, a qualidade do ensino e a quantidade de vagas e oportunidades disponíveis para ambos os sexos, nas últimas décadas. Nesse sentido, segundo o documento, as duas grandes linhas de ação do II Plano configuram-se: 1 - transformar as sensibilidades e representações sobre relações de gênero e orientação sexual, para a construção de uma sociedade não-sexista, não-racista, não-lesbofóbica e não-homofóbica, cujos resultados são percebidos em longo prazo; 2 - promover ações para grupos específicos de mulheres, subalternizados pela exploração econômica, condição social, racismo, deficiência, geração, territorialidade, orientação sexual, entre outras. (II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, 2008, pp. 56)

⁷⁰ *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004, pp. 15

Segundo o texto, para alcançar esses objetivos na esfera educacional, é necessário repensar as práticas escolares “nas suas rotinas, nos currículos, nos materiais didáticos e paradidáticos”, visando combater as desigualdades que atingem as diferentes mulheres e que também atuam na perpetuação de práticas sexistas, racistas, lesbofóbicas e homofóbicas:

“Há inúmeras evidências de que os agentes da educação – gestores/as, professores/as, orientadores/as pedagógicos/as, entre outros– **reiteram em suas práticas**, nas percepções e nas expectativas que têm sobre estudantes, **preconceitos** relacionados às dimensões de gênero, identidade de gênero, raça/etnia, orientação sexual, origem regional e socioeconômica, entre outros aspectos. Para que se alcance uma educação de qualidade para todas as pessoas, faz-se necessário incorporar a diversidade em toda a sua complexidade na gestão das políticas de educação, na dinâmica da aprendizagem e das relações estabelecidas no interior dos espaços escolares, e não apenas nas condições de acesso à educação.” (Idem)

Repensar essas práticas cotidianas de ensino e postura em sala de aula certamente tem a ver com a capacidade - e sem dúvida autorreflexão e boa vontade - de modificação do olhar dos profissionais da educação, em suas vivências diárias. É necessário estar não apenas disposto a repensar certas práticas sexistas de trabalho com os alunos, como também estar atento aos vícios linguísticos e à diferença no tratamento dos alunos. Conforme nos mostra Guacira Louro:

“Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. [...] Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. (LOURO, 2003, pp. 61)

A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 para o tema da Orientação Sexual é que a escola trate da sexualidade como algo fundamental na vida das pessoas, historicizada e influenciada pela cultura e pela “evolução social”. Segundo o texto do documento, tratar da questão da sexualidade na escola não substitui nem se sobrepõe às orientações familiares, mas possibilita a discussão de diferentes pontos de vista, sem a imposição de valores: “Em nenhuma situação cabe à escola julgar a educação que cada família oferece a seus filhos.”. A escola deve se propor a oferecer uma intervenção pedagógica sobre o assunto, com o objetivo de “transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados, sem invadir a

intimidade nem direcionar o comportamento dos alunos. ” (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, pp.67)

Apesar de sua explícita preocupação com a questão, é necessário ressaltar que o documento em questão demonstra uma noção de sexualidade e gênero bastante marcada pelo vocabulário biológico e médico-sanitário, enfocando questões bastante relativas ao universo da liberdade sexual e aos relacionamentos. Falando sobre a adolescência, por exemplo, o documento deixa transparecer os padrões de comportamento de gênero tradicionais:

O uso de calças compridas pelos meninos e de salto alto pelas meninas, bem como os diplomas conferidos pelo cumprimento de etapas da vida escolar, até pouco tempo atrás, eram símbolos de passagens, representavam rituais sinalizadores de mudanças de status. Atualmente, essas marcas estão mais diluídas, o que dificulta estabelecer claramente quando começa e quando termina esse período. (Idem ibidem)

O documento segue afirmando então que o início da adolescência se caracteriza por “modificações biológicas que ocorrem no corpo infantil: glândulas até então adormecidas começam a despejar seus hormônios, provocando crescimento acelerado, reestruturação das proporções ósseas e as transformações necessárias à reprodução”. E é por causa deste processo que os adolescentes se sentem deslocados e confusos, transformando-se a uma velocidade que não lhes permite “reconhecer-se na imagem que o espelho lhe devolve”, o que causa ansiedade e agitação, mas também, em muitos casos, reclusão, vergonha e silêncio. (Idem, pp. 112)

É nesse ponto que o discurso dos PCNs diferencia os gêneros, ressaltando que a adolescência feminina quando comparada à masculina, é precoce, já que meninas crescem primeiro, adquirem características sexuais e se interessam pela descoberta da própria sensualidade e sexualidade antes dos meninos. É interessante notar que a associação entre sexualidade e sensualidade, além de serem banalizadas e transformadas na mesma coisa, são atribuídas ao desenvolvimento do corpo feminino, reforçando a ideia, histórica e culturalmente construída de que a agitação e imaturidade, portanto rebeldia, é natural dos homens, que não conseguem ser dominados, enquanto que a consciência madura, portanto controladora dos corpos e do pensamento, é natural das mulheres: “Como nas transformações biológicas, os

tempos femininos são diferenciados dos masculinos, as meninas “amadurecem” primeiro.” (Idem, pp.113).

O texto delega, portanto, à adolescência o lugar das descobertas sobre o corpo e o sexo, justificando assim a importância do projeto pedagógico da escola ao voltar-se às questões da orientação sexual, mostrando a necessidade de falar sobre a sexualidade por entendê-la como peça chave para a compreensão dos interesses e motivações dos adolescentes em relação ao mundo e às experiências sociais.

Nesse sentido, é interessante ainda notar que a presença da diversidade como equivalente também para as questões da sexualidade está presente no texto do documento quando da abordagem sobre a família e os núcleos familiares. Nas considerações do discurso, é importante, para os educadores compreenderem os diferentes arranjos familiares contemporâneos para compreenderem os novos arranjos identitários das crianças e jovens, abandonando a ideia “tradicional” da família burguesa como ideal e reconhecendo novas possibilidades:

“Na ideia de desestruturação está contido um modelo de família em que não só os pais vivem juntos aos filhos como lhes oferecem fortes referências para a construção de suas identidades e de seus projetos de vida. No entanto, esse modelo tem encontrado dificuldades para se viabilizar. O número de lares organizados de forma distinta do modelo é tão alto que se mostra mais apropriado tratá-los como **novas formas de organização familiar, e não como modelos desestruturados.**” (Idem, pp. 114)

Isto posto, faz-se necessário resgatar o texto do documento sobre o Tema Transversal Orientação Sexual do PCN de 1998, que justifica a presença do tema nos currículos escolares para garantir “o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade”, englobando as relações de gênero, o respeito ao próprio corpo e ao corpo do outro e à “diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista”. A preocupação base do texto é contribuir para a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez na adolescência, além da “superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro” sobre o assunto. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998 -Temas Transversais, pp. 287)

O texto defende a ideia de que a sexualidade no espaço escolar se inscreve

não apenas pelos símbolos (imagens, textos), mas “invade” a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles:

“Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela. [...]. Queira ou não, **a escola intervém de várias formas, embora nem sempre tenha consciência disso e nem sempre acolha as questões dos adolescentes e jovens.** Seja no cotidiano da sala de aula, quando proíbe certas manifestações e permite outras, seja quando opta por informar os pais sobre manifestações de seu filho, a escola está sempre transmitindo certos valores, mais ou menos rígidos, a depender dos profissionais envolvidos no momento. ” (Idem, pp. 292)

É interessante notar que o texto considera o debate acerca da orientação sexual na escola importante para que os jovens possam lidar com “questões polêmicas” em pauta no cotidiano, como “masturbação, iniciação sexual e homossexualidade, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia”, pois elas fazem parte das sociedades contemporâneas e abordá-las “abarca a perspectiva democrática e pluralista”. O trabalho de Orientação Sexual na escola deve ser feito então de maneira problematizada, diz a proposta, para questionar e ampliar o leque de conhecimentos e de opções dos estudantes, para que o próprio aluno escolha seu caminho.

Adotando a perspectiva da diversidade, caberia então à escola abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes nas sociedades para auxiliar os alunos a construir um ponto de autônomo de referência, por meio da reflexão. O trabalho realizado pela escola, propõe o documento, não substituiria nem seria concorrente com a função da família, mas a complementar. Nesse ponto, é interessante mobilizar a diferença entre *educação* sexual e *orientação* sexual: enquanto a primeira é fruto das relações pessoais, familiares, compondo o conjunto de crenças e valores nos quais as famílias criam seus filhos, a segunda compreende um trabalho sistematizado e de caráter pedagógico sobre o conceito de sexualidade, sendo uma ação que se desenvolve no processo educacional de forma preventiva e intencional, através da problematização, do debate e dos esclarecimentos das temáticas que envolvem a sexualidade, possibilitando a discussão de valores e preconceitos e a reflexão crítica dos adolescentes sobre as informações às quais eles são submetidos em diversos meios. (Zucco, 2008, pp.4)

Nesse sentido, é esperado do professor e dos demais membros do meio

escolar que possam se autoanalisar e identificar preconceitos ou vícios de linguagem que possam corroborar com noções já ultrapassadas de identidade de gênero e comportamento:

“[...] **situações corriqueiras podem ser trabalhadas**, como: as antigas filas de meninas e meninos; as piadas contra negros, homossexuais e mulheres; as críticas: ‘você parece uma menina’, ‘você é bagunceira como um menino’; a promoção de trabalhos e brincadeiras em conjunto; a construção da ideia e do sentimento de que as pessoas são diferentes entre si e de que a diversidade deve ser cultivada e respeitada; a vivência de valores como coragem, curiosidade, inteligência, afetividade e organização por meninos e meninas [...]” (Idem, pp. 21. Grifo meu.)

Considerando, portanto, que essa perspectiva sobre o gênero insere-se na perspectiva mais ampla do processo de transformação do meio escolar através do paradigma multicultural, é necessário salientar que, apesar dos esforços acerca de implementação de uma sala de aula que contemple o conceito de multiculturalismo, muitos professores ainda encontram resistência e ainda se perturbam com as implicações políticas de se estabelecer uma prática educacional multicultural, pois têm medo de perder o controle da turma caso não haja um modo único de abordar um tema, mas sim múltiplos referenciais. Segundo Bell Hooks (2013), é necessário instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias pedagógicas para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais⁷¹.

Além disso, afirma a autora, se para os professores abarcar essa perspectiva, do ponto de vista do ensino, pode ser desafiador e causar desequilíbrio aos professores, o incômodo dos alunos também se mostra evidente, uma vez que “há certa dor envolvida no abandono das velhas formas de pensar e saber e no aprendizado de outras formas”:

[...] os alunos brancos que aprendem a pensar de maneira mais crítica sobre raça e racismo vão para casa nas férias e, de repente, veem seus pais sob uma outra luz. Podem reconhecer neles um pensamento retrógrado, racista e assim por diante, e podem se magoar com o fato de a nova maneira de conhecer ter criado um distanciamento onde antes não havia nenhum. ” (HOOKS, 2013, pp. 61)

⁷¹ Apesar de a autora referir-se sobretudo à sua experiência como docente no ensino superior, suas considerações e conclusões se mostram bastante pertinentes para a aproximação com o cotidiano escolar, legitimando, em minha opinião, o uso que faço do seu trabalho nesta dissertação.

Isto posto, defende-se a ideia de que a perspectiva multicultural obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram a forma como os conhecimentos são compartilhados em sala de aula, levando-os a reconhecer sua cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de preconceito e parcialidades nas práticas pedagógicas vigentes e a procurar transformar-se para em seguida transformar a maneira como ensinam.

Perspectiva bem diversa vemos hoje na constituição da Base Nacional Comum Curricular, aludida anteriormente, onde vemos prevalecer, indiretamente, o discurso do Movimento Escola Sem Partido, mencionado no capítulo anterior, que subverte a ideia proposta pelo texto do dos Temas Transversais, usando o argumento da diversidade como salvaguarda dos valores individuais, que devem se sobrepor à concepção de convivência comum, funcionando como sinônimo de silenciamento das questões de gênero na escola. Não há mais, portanto, a noção de que os temas “plurais de uma sociedade democrática” devem ser pauta de reflexão crítica nas escolas, pelo contrário, a premissa dos grupos reacionários é que contemplar essas questões subverte os valores familiares - patriarcais, sexistas, religiosos - e que, portanto, para salvaguardar esses valores os direitos individuais se sobrepõem ao direito ao diálogo.

No contexto da elaboração dos currículos na virada do século XX para o XXI, portanto, enxergamos conquista maior dos movimentos sociais feministas e LGBT no que diz respeito ao acesso à cidadania se compararmos ao contexto atual, de retrocesso e exclusão de direitos já conquistados.

Feitas essas considerações, analisarei a seguir a construção discursiva dos livros didáticos de história acerca de homens e mulheres como agentes das transformações nos processos humanos ao longo do tempo, a fim de perceber como essa concepção favorável acerca do tema esteve presente nas propostas de material didático apresentadas, e conseqüentemente aprovadas e utilizadas, pelas grandes editoras do mercado de livros didáticos.

3. 2 - A Narrativa dos livros didáticos

Temos consciência de que o livro didático, enquanto suporte material

privilegiado no processo de ensino-aprendizagem, deve possibilitar a formação do pensamento crítico nos alunos, que não é alcançado se um viés ideológico único orientar a escrita:

"Autores e editores ao simplificarem questões complexas impedem que os textos dos livros provoquem reflexões ou possíveis discordâncias por parte dos leitores. **Sua tendência é de ser um objeto padronizado, com pouco espaço para textos originais, condicionando formatos e linguagem**, com interferências múltiplas em seu processo de elaboração associadas à lógica da mercantilização e das formas de consumo."(BITTENCOURT, 1997, pp. 73)

Nesse sentido é que a linguagem, as táticas de organização e de classificação e os distintos procedimentos das disciplinas escolares são, em sua maioria, grandes campos de um exercício desigual de poder. Currículos, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos. (LOURO, 1997, pp. 84)

Tendo em vista que as percepções do social não são, de forma alguma, discursos neutros, sabemos que elas produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tentam impor uma autoridade à custa de outras, por elas menosprezadas, tentando legitimar um projeto reformador por exemplo ou justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. A investigação sobre as representações dessas tensões entre as forças sociais, portanto, supõe que essas forças estão sempre colocadas num campo de concorrências e de competições que se traduzem em termos de poder e de dominação. As lutas de diferentes formas de representações têm 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. (CHARTIER, 2002, pp. 17)

Nesse sentido, livros didáticos e paradidáticos têm sido objeto de vários estudos que examinam as representações de gênero por meio de análises que têm apontado para a concepção de dois mundos distintos: **um mundo público masculino** e um **mundo doméstico feminino**, ou para a indicação de atividades "características" de homens e atividades de mulheres. Também foi constatada a construção de profissões ou tarefas "características" de brancos e de negros ou índios, ignorando a ampla diversidade de arranjos familiares e sociais, a pluralidade

de atividades exercidas pelos sujeitos, o cruzamento das fronteiras, as trocas, as solidariedades e os conflitos. (LOURO, 1997, pp.70)

É necessário aludir aqui a duas pesquisas recentes sobre o tema em questão que foram muito importantes como referenciais para o trabalho empreendido por mim: a dissertação de Ângela Ribeiro Ferreira, intitulada *Representações da História das Mulheres no Brasil em livros didáticos de História*, defendida em 2005 pelo Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, e o trabalho de Thábata Mortani Lopes, intitulado *As mulheres (in)visíveis nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental*, dissertação defendida em 2015 pelo Departamento de Educação da UniRio.⁷²

Em ambos os trabalhos, as autoras buscam, de maneira geral, tecer análises sobre a maneira como as mulheres, enquanto personagens na História Oficial, são representadas, narradas, dadas à fala, nos exemplares de livros didáticos da disciplina, em diferentes momentos. Enquanto o trabalho de Ângela Ferreira aborda a questão das representações das mulheres de maneira mais ampla nos materiais didáticos, seja nas imagens ou no conteúdo escrito, analisando quantitativamente e qualitativamente essa presença feminina no texto, o trabalho de Thábata Mortani foca na narrativa imagética das mulheres e a construção de sentidos que elas permitem no trabalho com a história na sala de aula, utilizando exemplares publicados entre 2012 e 2014.

A inquietação geral que motiva trabalhos como esses é a percepção de que, no processo de construção do saber escolar sobre a história, o protagonismo feminino é esvaziado em detrimento da lógica de exemplaridade patriarcal, onde os acontecimentos históricos são conduzidos ou levados à cabo por homens bravos, determinados em seus ideais e corajosos que ao final se sobressaem nas narrativas como lideranças insubstituíveis e mesmo infalíveis.

José Murilo de Carvalho, por exemplo, faz uma interessante análise dos símbolos e da construção do imaginário brasileiro no livro *A Formação das Almas*

⁷² Conferir: FERREIRA, Ângela Ribeiro. *Representações da História das Mulheres no Brasil em livros didáticos de História*. Dissertação (mestrado), UEPG - Programa de Pós-Graduação em Educação, Ponta Grossa, 2006; e LOPES, Thábata Mortani. *As mulheres (in) visíveis nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental*. Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro: 2015.

(1990), examinando a figura da mulher na construção do imaginário republicano no Brasil. O autor percebe que a representação da mulher como "símbolo da liberdade", tal como aparece na famosa tela de Delacroix, *A Liberdade guiando o povo*, não é uma alegoria muito presente entre os republicanos brasileiros, já que no Brasil a figura feminina ligada à República foi a da "mulher pública", ou seja, a prostituta, utilizada pelos caricaturistas da época para representar a desilusão com o novo regime.

Para Guacira Louro por exemplo, a presença desse tipo de representação feminina leva, quase sempre, à interpretação da mulher não como personagem da luta concreta, mas como "inspiradora" da ação (representando a pátria ou a liberdade), enquanto que aos homens — todos brancos, na maioria das vezes — é concedido o ponto de verdadeiros guerreiros, aqueles que efetivamente estão "fazendo a História" (com maiúsculas):

“Esses homens não têm medo, parecem saber qual o seu "dever", não parecem hesitar. Essas "informações" (e muitas outras de tantas outras leituras) podem permitir que alguns pretendam chegar, algum dia, a ser iguais ao herói e que outras e outros não se coloquem essa meta, seja por não a considerarem atrativa, seja por não se julgarem dignos dela.” (LOURO, 1997, pp. 58)

Nesse sentido, as análises a seguir se debruçam sobre o discurso escrito, presente nas narrativas sobre as mulheres, sempre em perspectiva com aquela construída para os homens, nos livros didáticos de História de diferentes coleções didáticas. Foi escolhido o eixo da análise comparativa das narrativas, buscando colocar em perspectiva diferentes formas de narrar a ação feminina na história, procurando evidenciar diferenças e semelhanças entre os exemplares ao longo dos anos. A ideia principal é analisar se há mudanças na abordagem dessas narrativas de exemplar para exemplar de acordo com o ano de publicação, uma vez que tenho em mente as mudanças por que foram passando os critérios de avaliação do PNLD ao longo dos anos.

Assim, as análises sobre o discurso dos materiais didáticos foram separadas de acordo com eixos temáticos considerados “canônicos” para a historiografia escolar. É interessante ressaltar que escolhi esses eixos temáticos justamente para observar como, a partir da lógica das narrativas “clássicas” escolares, foram sendo

feitas modificações e transformações que possibilitaram, mesmo que por dentro do “padrão conteudista” que se colocou em vigor para os livros, a questão da autonomia política e ativismo feminino na História foi sendo incorporada.

É necessário ressaltar, novamente que, ao contrário do que normalmente se faz nas análises de materiais didáticos, onde as coleções completas são objeto dos estudos, os exemplares deste trabalho foram analisados particularmente e escolhidos dentro das coleções por abarcarem os conteúdos relativos ao século XX, período de interesse para as reflexões sobre o feminismo contemporâneo. Além disso, foram estabelecidos eixos temáticos para as análises das narrativas sobre as mulheres, dando origem às subdivisões analíticas de acordo com cada tema.

3.2.1 - Sujeitos femininos nos livros escolares: agentes passivos X agentes ativos

Vimos que durante muito tempo uma corrente da historiografia considerada “tradicionalista” e mesmo “nacionalista”, foi responsável por construir no meio escolar sujeitos “exemplares”, lideranças políticas e sociais que sintetizaram e uniformizaram ideais, símbolos e significados acerca dos acontecimentos do passado da humanidade, legando à invisibilidade ou esquecimento o ponto de vista e a atuação de grupos e sujeitos afastados do privilégio de cor, classe ou gênero.

Com o viés de Santos e Menezes (2010), é interessante para as pesquisas mais recentes na historiografia desconstruir narrativas e significados construídos por um ponto de vista colonial, ou seja, pelas categorias de pensamento notadamente eurocêntricas, buscando epistemologias - ou seja, formas de interpretar, narrar e construir significado sobre o mundo e as relações sociais - alternativas, de grupos e minorias cujo pensamento foi continuamente silenciado com o processo de colonização e mesmo após este.

Sendo assim, os materiais escolares foram analisados buscando perceber se em suas narrativas eles privilegiam as categorias “tradicionais” de pensamento, que no caso das mulheres foi responsável por transformá-las em vítimas ou em sujeitos

desprovidos de escolha, ou categorias pós-coloniais, em que o feminismo e a trajetória de luta das mulheres influenciou a forma da narrativa.

Mulheres na Guerra

No Capítulo intitulado "A Primeira Guerra Mundial", do livro de Alfredo Boulos Júnior (2004), que a referência às mulheres aparece em forma de imagem, na página 40, em meio ao conteúdo relacionado à deflagração da Guerra, à formação do sistema de alianças dos países e às "fases" do conflito. É reproduzida a imagem (pintura) que retrata mulheres jovens trabalhando numa fábrica de munição.

Figura 1: Mulheres na Primeira Guerra



Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *Coleção História, Sociedade & Cidadania*, 8ª série. Nova versão, São Paulo: FTD, 2004, pp. 40

Antes de qualquer ponto, sabemos que o caráter mercadológico e as questões técnicas de fabricação da obra didática interferem no processo de seleção e organização das imagens e delimitam os critérios de escolha, na maioria das vezes, das ilustrações. Sendo assim, há condicionamentos e limitações impostas pela equipe responsável pela edição desses elementos técnicos que, contudo, devem estar associados às necessidades pedagógicas do material. (BITTENCOURT, 1997, pp. 75)

Sendo assim, é comum perceber, sobretudo nos livros didáticos menos atuais, uma certa falta de conexão entre o texto escrito e as imagens utilizadas.

Percebemos que com o avanço das categorias analíticas do PNLD e das exigências do mercado, essa desconexão ou uso mais descompromissado tende a desaparecer na maioria dos livros.

Sabendo que as composições visuais das páginas dos livros didáticos, resultantes das diagramações dos textos escritos com as iconografias, têm por objetivo orientar uma determinada *forma de leitura*, que, no caso, é destinada aos alunos e aos professores, a forma escolar vem instituindo, historicamente, determinadas maneiras de composições gráficas, de imagens e textos escritos, bem como determinadas concepções de leitura- tais como, por exemplo, que o leitor fizesse e faça o reconhecimento das imagens visuais, relacionando-as ao que foi apresentado pelo texto escrito ou pela legenda.⁷³ Voltemos então à imagem em questão.

Primeiramente, é interessante observar a maneira como a imagem foi colocada no livro em relação ao texto da página: ela não está relacionada diretamente a nenhum conteúdo específico ou menção ao papel das mulheres na sociedade europeia em conflito, ela aparece como uma espécie de "conteúdo complementar" ou "curiosidade", desvinculada de qualquer necessidade de explicação ou maior atenção. Nada além da legenda problematiza a presença das mulheres no espaço público do contexto de guerra.

E mesmo o conteúdo da legenda deve ser problematizado: inicialmente, podemos observar a relação de causalidade entre um fato e outro, a saber, os *homens foram lutar* na guerra e as *mulheres trabalhar* nas fábricas. O verbo usado para a ação masculina "foram" implica na *vontade* da ação, no fato primeiro, enquanto que se diz que às mulheres *coube* trabalhar nas fábricas, onde a palavra *coube* reclama um sentido de passividade da ação, de algo que ocorreu em *decorrência* da ação masculina, que dependia desta para existir.

Podemos perceber no texto o ocultamento - intencional ou inconsciente, não é possível afirmar - em relação ao fato de que as mulheres já ocupavam, desde o século XIX pelo menos, espaço substancial nas fábricas, juntamente com as

⁷³ BUENO, João Batista G. "Imagens visuais em livros didáticos de História". **RESGATE**, vol. XIX, Nº 22 - jul./dez. 2011, pp. 72.

crianças, por constituírem mão de obra mais barata do que a masculina. O discurso é construído de forma que deixa a entender que as mulheres ocuparam os espaços do mundo do trabalho *apenas* quando da ausência dos homens e como *consequência* desta. É construída pelo discurso a noção de que a atuação e presença feminina nos espaços públicos só pode ocorrer em situações de "suspensão da ordem" vigente, ou seja, em momentos em que a Ordem social e política é abalada por fatores como guerras e revoluções.⁷⁴

É interessante notar que poderíamos substituir a expressão "coube" por "restou", o que nos faria perceber com mais nitidez que a ideia assumida é a de que as possibilidades para a atuação das mulheres num contexto de guerra se restringem ao universo do *home front*, e não ao combate direto contra o inimigo. Essa construção discursiva permite a interpretação de que o campo de batalha e a luta armada são locais de atuação restritos aos homens, o que ignora a experiência histórica das mulheres que atuaram ao lado dos homens no campo de batalha⁷⁵.

Para refletir sobre as possibilidades interpretativas possíveis que a disposição das imagens de um texto didático permite é interessante uma comparação. Ao abrir o livro, e direcionar seu olhar para a página 40, os alunos têm sua atenção voltada para a imagem relacionada às mulheres, e suas nuances de interpretação referidas. Com o livro aberto, se olharem para a página 41, seu olhar é igualmente captado pela imagem que está centralizada na página, que retrata um grupo de homens ao redor de uma máquina de guerra.

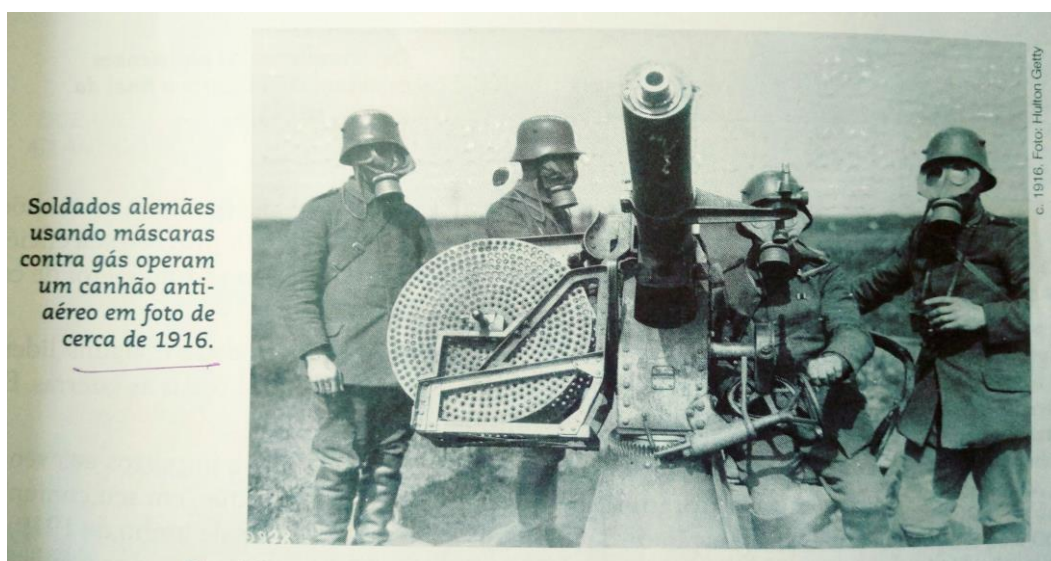
⁷⁴ Pensando a atuação das mulheres na Primeira Guerra mundial, pude refletir sobre a noção de "suspensão da moralidade" aludida pela historiografia norte-americana. Cf.:

SILVA, Jessicka D. "Entre civilização e barbárie: considerações sobre a passionalidade do comportamento humano na guerra." **Revista Contemporânea. Dossiê 8 - Guerras e revoluções no século XX**. Disponível em:

http://www.historia.uff.br/nec/sites/default/files/1_jessicka_d_silva.pdf

⁷⁵ Sobre a atuação das mulheres como combatentes nos períodos de guerra, conferir: BOURKE, Joanna. "Women go to War." In **An intimate history of killing**. Face to face killing in 20th century warfare. S.I., Basic Books, 1999.

Figura 2: Homens na Primeira Guerra



Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *Coleção História, Sociedade & Cidadania*, 8ª série. Nova versão, São Paulo: FTD, 2004, pp. 41.

Entre as questões já levantadas, acerca da construção do protagonismo masculino em relação ao papel de "apoio" feminino no contexto de guerra, há mais um fator, creio eu, que talvez possa interferir na interpretação, e, portanto, na produção de sentidos: o fato da imagem que retrata os homens ser uma *fotografia* enquanto a imagem que retrata as mulheres ser uma *pintura*.

Conforme problematiza Bittencourt, a partir da fala de Lavisse, o fato de que as crianças têm a necessidade de "ver as cenas históricas", parece ser o objetivo maior que leva à inclusão, cada vez mais recorrente, de imagens e recursos visuais em livros didáticos de história, ajudando os alunos a tornar concretas as noções abstratas dos processos históricos. Além disso, o uso de imagens ajuda a provocar nos alunos a sensação de verdade do texto do livro didático. (Idem, pp. 76)

Dessa maneira, pensemos na diferença entre a natureza das fontes e suas implicações significativas. Será que a natureza dessas fontes iconográficas é então capaz de provocar nos alunos a sensação de uma oposição, entre o *real* e o *imaginário*, entre a *História* e as *estórias*? Creio eu, que sim. Pois a fotografia, por suas características técnicas, é considerada, sobretudo nas sociedades atuais, como expressão da *verdade*:

"Vivemos cada vez mais num universo midiático, permeado pelas imagens, num

universo onde cada vez mais **substituímos nossas experiências reais pelas representações dessas experiências**. Um bombardeio contínuo de imagens em velocidade afasta-nos cada vez mais do mundo real e tende a diminuir o espaço temporal de nossas experiências[...]" (SALIBA, 1997. pp. 118, grifo meu)

Enquanto historiadores, sabemos que as imagens produzidas pelas lentes dos fotógrafos têm intenções e objetivos discursivos tão marcados e historicizados quando os textos escritos, contudo, a maior parte das pessoas é levada a crer, diante de tais produtos, em uma correspondência exata com o real. Se o texto de Elias Saliba se refere a um contexto de 20 anos atrás, onde o uso em massa da internet como meio de comunicação e a própria relação dos indivíduos com as mídias digitais e redes sociais era praticamente incipiente, na realidade atual em que vivemos essa relação entre o real e o virtual se fortaleceu completamente.

Sendo assim, o status adquirido pela fotografia relaciona-se a sua credibilidade enquanto registro fiel de um fato, ou seja, uma prova de um acontecimento, mais “confiável” do que pinturas ou desenhos, em que a intencionalidade de autor é mais visível. É preciso estar atento, então, às possibilidades de manipulação, percebendo a fotografia como uma representação do real e não como o real em si, pois, assim como qualquer outra fonte histórica, ela deve ser analisada como uma produção, fruto do trabalho de um sujeito que seleciona, recorta ações, ângulos, cores, objetos e, utilizando-se dos recursos tecnológicos, fotografa não o que vê, mas como vê.⁷⁶

Sendo assim, a fotografia normalmente constrói uma ideia de que não se pode questionar o que ela mostra: o fato de que a guerra aconteceu, de que pessoas lutaram umas contra as outras, de que pessoas morreram por um propósito político. O real é o âmbito do *combate*, da sobrevivência, de quem vence contra quem morre. Retrata a força incontestável da *ação*, da *luta*, domínios masculinos.

E a pintura? Certamente, se não forem problematizadas, imagens desse tipo nos materiais didáticos tendem ser interpretadas meramente como expressão da imaginação de seu autor, criação artística a partir de uma realidade que pode ou não ter acontecido dessa maneira. A pintura é mais facilmente percebida e trabalhada

⁷⁶ Carlos Eduardo Ströher. Aprendendo com imagens: a função das fontes visuais nos livros didáticos de história. *Aedon*, nº 11 vol. 4, Set. 2012, pp. 51.

em sala de aula enquanto criação, portanto, permeada por intenções e objetivos por seus autores do que a fotografia, que a princípio será encarada pelos alunos como correspondência incontestável dos fatos.

Sendo assim, para que o aluno possa realizar a leitura de imagens de maneira crítica e não meramente complementar do texto didático, é preciso inicialmente destacar as ilustrações presentes nos livros do resto do conteúdo, chamando atenção dos alunos para a observação da imagem em particular. Os professores devem realizar primeiro uma leitura geral da ilustração a fim de estabelecer conexões com outras imagens já vistas, problematizando a imagem como documento histórico, permeada de sentidos.

Após essa leitura inicial, uma leitura interna da ilustração, torna-se possível especificar seu conteúdo: os temas, personagens representados, espaços e vestimentas, que possam indicar a que década ou momento histórico se referem. Na sequência, realiza-se então a leitura externa da imagem, relacionando-a ao conteúdo do texto e permitindo que se realize a sua leitura como *documento*, dando vazão às questões de como e por quem foi produzida, para quem foram feitas e com quais objetivos. Isso possibilitaria aos alunos a chance de problematizar não apenas as imagens contidas nos livros didáticos, mas ainda qualquer imagem que se venha a apresentar para eles, em outros veículos de informação produzidos pela sociedade em que vivem. (BITTENCOURT, 1997, pp. 88)

Observemos então como outros exemplares se encarregaram destas questões.

Na página 69 do livro de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota (2006), aparece num pequeno quadrinho a proposta “explorando as imagens” sobre as mulheres durante a Primeira Guerra, onde se lê “Na sua opinião, de que maneira o conflito mundial afetou a vida das mulheres europeias do início do século XX?”. Abaixo, são reproduzidos dois cartazes do contexto do conflito que permeiam essa proposta, um em que aparecem mulheres francesas trabalhando no campo para alimentar seus filhos e parentes, e outro em que aparecem mulheres belgas famintas pela falta de alimentos.

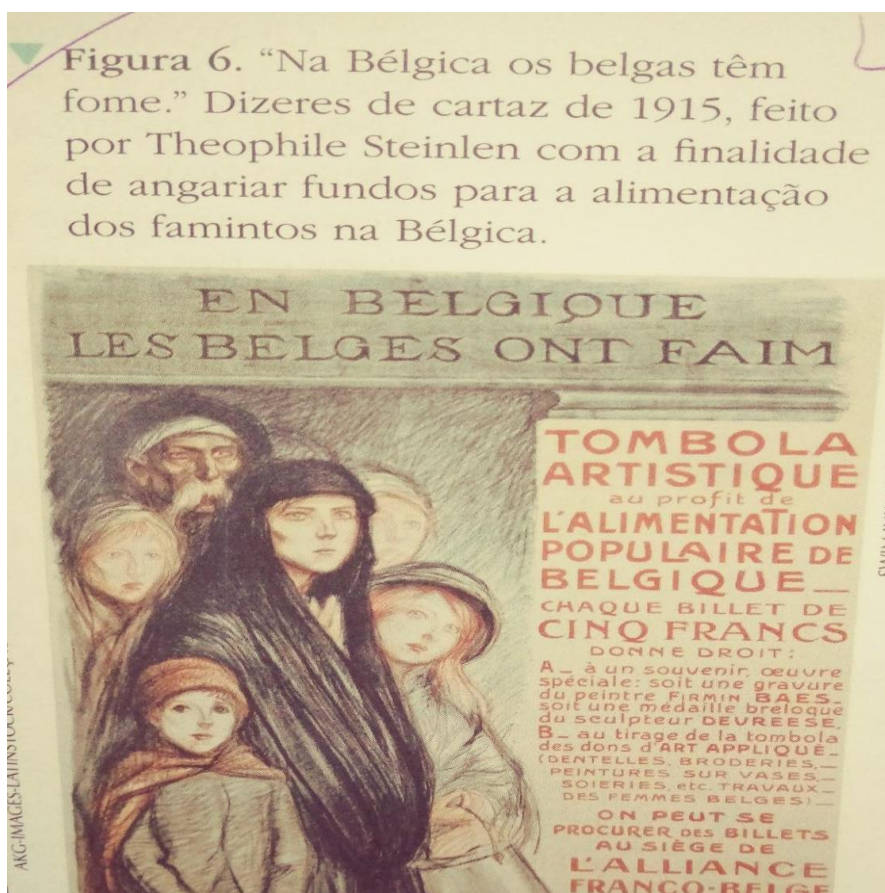
Figura 3: Mulheres Francesas na Primeira Guerra



▲ Figura 5. Cartaz de 1918, de Edward Penfield, conclamando ajuda às mulheres da França que trabalhavam no campo. O cartaz lembrava que elas tinham de alimentar suas crianças e os parentes que combatiam nas trincheiras.

Fonte: BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. *Coleção História – das cavernas ao terceiro milênio*. 9º ano – Desafios do terceiro Milênio. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006. Utilizo a 2ª edição – Impressão revista, 2006, pp. 64.

Figura 4: Mulheres Belgas famintas



Fonte: BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. *Coleção História – das cavernas ao terceiro milênio*. 9º ano – Desafios do terceiro Milênio. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006. Utilizo a 2ª edição – Impressão revista, de 2006, pp. 69.

Diferentemente do texto de Boulos Júnior, é realizado ao longo do livro didático um trabalho de direcionamento da leitura das imagens, levando os alunos, mesmo numa leitura individual do material, a perceber o uso da iconografia com objetivos específicos.

Contudo, o direcionamento da interpretação proporcionará que significados? A proposta de que os alunos se posicionem diante das imagens sobre como o conflito mundial afetou a vida das mulheres é bastante interessante ao buscar a reflexão crítica dos estudantes e o exercício da imaginação histórica e elaboração de suposições e conclusões sobre os acontecimentos do passado. Contudo, que sentidos os alunos podem construir sobre a atuação das mulheres na

no contexto da guerra para além da ideia de que elas sofreram barbaramente - passivamente - se as imagens que lhes são apresentadas as colocam enquanto sujeitos passivos dos acontecimentos?

Por mais que possamos compreender que o objetivo principal do uso dessas imagens é aproximar os alunos do horror da experiência da guerra, em perspectiva com a ação masculina, contudo, o lugar das mulheres na narrativa acaba sendo vinculado à ideia de passividade e vitimismo, pois o sentido que se constrói leva à interpretação de que na suspensão da ordem social e política patriarcal e na subversão de seus antigos lugares sociais no contexto em questão apenas poderia trazer sofrimento e perda.

Abordagem diferente, contudo, é a que vemos na página 75 - myriam mota e patricia braick 2006 - do mesmo livro, onde aparece a seção “leitura complementar” intitulada “A Grande Guerra e o novo papel da mulher”, que utiliza trechos de um texto acadêmico⁷⁷ para construir uma reflexão sobre a mudança na condição social das mulheres no contexto em questão:

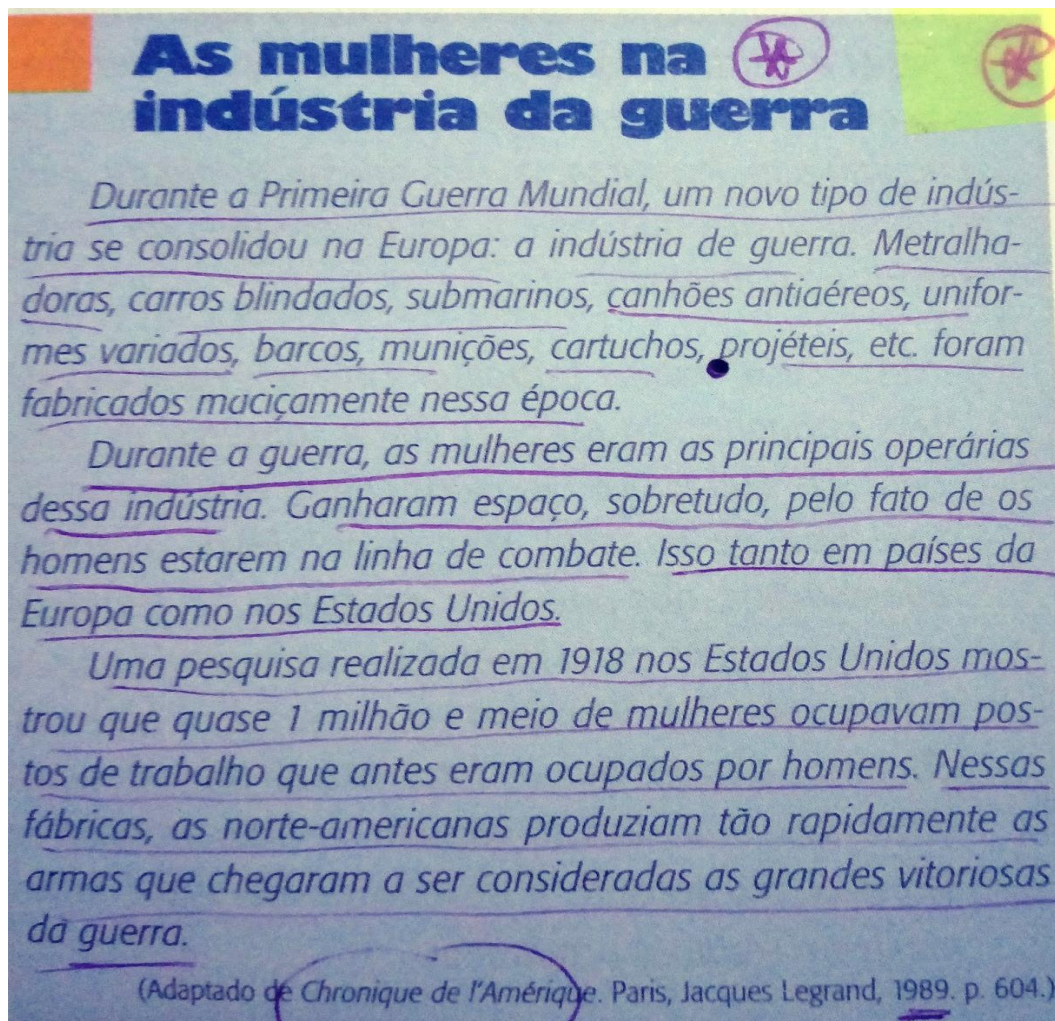
“A Primeira Guerra mundial modificou as relações sociais, os costumes e o papel desempenhado pelas mulheres na sociedade europeia. [...]. À medida que os homens morriam nas trincheiras, aos milhares, as mulheres precisavam substituí-los. [...] A substituição dos homens não ocorreu só nas fábricas de munições: conduziam o metrô de Paris e os ônibus de Londres; executavam reparos nos navios [...] e trabalhavam nos estaleiros da marinha Alemã. Atuavam como eletricitistas, encanadoras, empreiteiras. [...] **A liberdade entre os sexos aumentara.** [...]. Desapareceram as damas de companhia e também a delicada ignorância em que eram mantidas as jovens da classe alta. [...]. As **mulheres haviam dado o passo inicial para serem reconhecidas como cidadãs iguais.** E, sobretudo, a compreensão das mulheres do que eram e do que gostariam de ser modificara-se de maneira radical.”

Ao reproduzir o texto em questão, a narrativa didática garante e incentiva aos alunos a reflexão sobre a historicidade da luta das mulheres por liberdade política e social e por igualdade de condição, permitindo que eles reconheçam o seu papel ativo no contexto de guerra, para que a sociedade continuasse a funcionar, e ao mesmo tempo explica os motivos que irão levar às reivindicações por igualdade mesmo ao final da guerra.

⁷⁷ BLACK, Louise. *As mulheres e a guerra*. In: ROBERTS, J. M. (Org.). **A história do século XX - 1914 - 1919**. São Paulo: abril, 1974, pp.673 - 675.

Já no capítulo 1 do livro de Nelson e Claudino Piletti (2007), na página 11, no meio da narração sobre a Primeira Guerra Mundial aparece um boxe explicativo sobre a posição das mulheres durante a guerra, como trabalhadoras nas indústrias de armamentos, substituindo a mão-de-obra masculina ausente.

Figura 5: Boxe sobre as mulheres na guerra



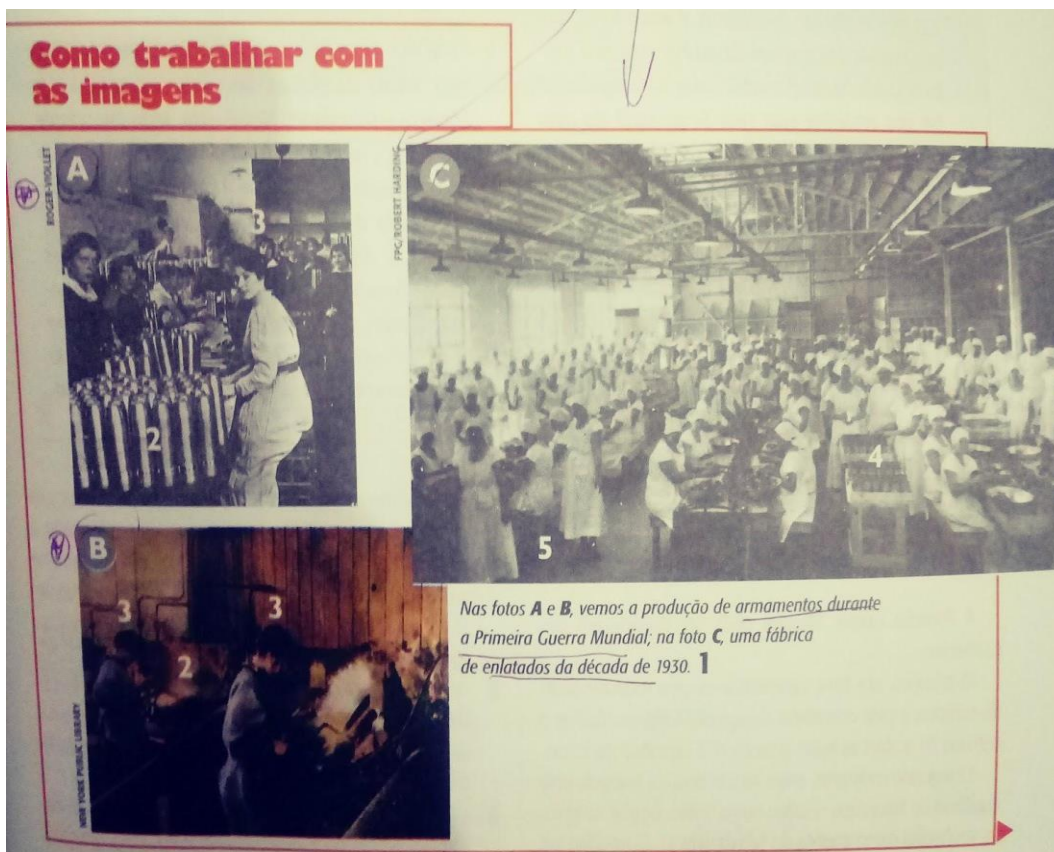
Fonte: PILETTI, Nelson. *História e Vida Integrada*. 8ª série. Nova edição reformada e atualizada. São Paulo: Ática, 2005. Utilizo a 3ª edição, 1ª impressão, 2007, pp. 11.

O texto do Boxe, assim como o texto da seção que vimos anteriormente, é também uma adaptação de um texto acadêmico, e apesar de sua linguagem mais econômica e materialista, é interessante porque, tal qual o anterior, confere à mulher uma posição mais atuante na situação histórica em relação aos homens, e inclusive ressalta tal atuação ao afirmar seu sucesso profissional à frente da produção de

armamentos.

Além disso, logo abaixo do boxe, vem a seção “como trabalhar com as imagens” que existe ao longo de todos os conteúdos do livro, cujo objetivo é direcionar o uso e os objetivos das imagens que aparecem como documento nos textos. No caso dessa seção, são apresentadas imagens de mulheres trabalhando, em diferentes momentos, no setor industrial.

Figura 6: Seção Como trabalhar as imagens



Fonte: PILETTI, Nelson. *História e Vida Integrada*. 8ª série. Nova edição reformada e atualizada. São Paulo: Ática, 2005. Utilizo a 3ª edição, 1ª impressão, 2007, pp. 11

Na sequência, às imagens, vem o seguinte texto escrito:

“Para podermos de fato compreender o que essas imagens estão mostrando é importante que procuremos descrevê-las da melhor maneira possível [...] No caso das imagens A e B, podemos afirmar que elas mostram cenas de produção de armamentos durante a Primeira Guerra Mundial [...] No caso da imagem C, podemos identificar também o espaço de uma fábrica, que parece ser de enlatados, os trabalhadores são do sexo feminino [...] O que essas três imagens juntas podem nos mostrar? [...]. Será **que a Primeira Guerra Mundial acabou contribuindo**

para que as mulheres também entrassem no mercado de trabalho das fábricas? [...] As fotografias A e B nos mostram que, durante a Primeira Guerra Mundial, as mulheres foram chamadas a trabalhar nas fábricas. A imagem C pode nos mostrar que, depois da Primeira Guerra, as mulheres já haviam conquistado definitivamente seu espaço no mercado de trabalho. ” (pp.12)

O objetivo principal dessas questões é direcionar o máximo possível a interpretação dos alunos para o aspecto de transformação social que o trabalho das mulheres fora do ambiente familiar irá lhes proporcionar. Novamente, vemos a construção de uma narrativa que não apenas insere as mulheres como sujeitos ativos nos acontecimentos históricos como constrói um sentido de continuidade dessa atuação para os próximos tempos, historicizando o processo de luta por igualdade e emancipação do movimento feminista.

No livro de Leonel Itaussu e Luís César Costa (2007), a primeira referência às mulheres ocorre logo na página 15, no formato de um box explicativo, intitulado “Mulheres em luta”, que narra as funções femininas durante o conflito, sobretudo nas fábricas, mas também mencionando seu papel na frente de batalha, o que diferencia essa abordagem de todas as outras analisadas aqui.

Figura 7: Boxe mulheres em luta

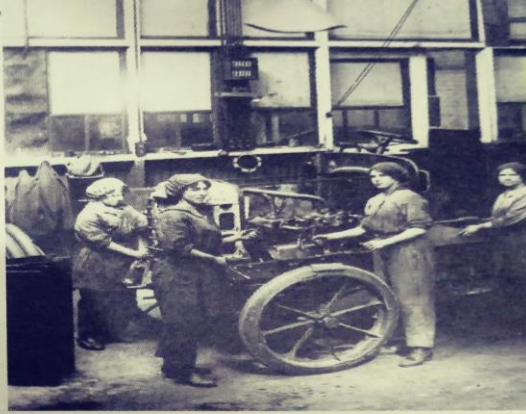
► **Mulheres em luta**

A guerra mudou muito a situação das mulheres, principalmente na Europa. Com os homens na frente de batalha, elas assumiam seu lugar nas fábricas e terminavam por exigir direitos e salários iguais. Na Inglaterra, as mulheres que trabalhavam em fábricas de munições eram conhecidas como canários, por conta do tom amarelado que sua pele adquiria em contato com os explosivos. Naquele país, 61 operárias morreram envenenadas e 81, em outros acidentes, durante o conflito.

As mulheres chegaram a participar diretamente da guerra. Na Rússia, o czar criou um batalhão feminino, comandado por Maria Bochkareva, que obteve sucesso contra os austríacos.

Longe da frente de batalha, as mulheres assumiram o lugar dos homens na produção e no sustento da família.

Hulton-Deutsch Collection/Corbis Stock Photos



Operárias em fábrica inglesa.
Foto de 1917.

BRENER, Jayme. *A Primeira Guerra Mundial*. São Paulo: Ática, 1999. p. 34.

Fonte: MELLO, Leonel Itaussu de A.; COSTA, Luís César Amad. *Construindo Consciências: História*. 8ª série. 1 ed. São Paulo: Scipione, 2006. Utilizo a 1 ed. de 2007, pp.15


O que primeiro nos chama atenção é o verbo de ação no título “mulheres em *luta*”, pois dentre os trechos analisados até aqui percebemos que este se diferencia por tornar diretamente visível o objetivo ideológico que direciona o discurso. Também representando uma parte de um texto historiográfico, o conteúdo, contudo, quebra um pouco a lógica de subordinação de ideias, onde a *presença* das mulheres é atrelada à *ausência* dos homens, para construir uma presença autônoma das mulheres, que não é restringida apenas ao âmbito do mundo do trabalho, mas se iguala em importância à atuação masculina no próprio campo de batalha, citando exemplo das mulheres russas, quebrando a premissa da falta de opção das mulheres e colocando-as no centro da ação histórica.

No livro do Projeto Araribá (2007), a referência sobre as mulheres durante o conflito mundial ocorre também em formato de Boxe, na página 82:

Figura 8: Boxe Mulheres na Guerra - Projeto Araribá

As mulheres na guerra de 1914

Durante o conflito, mais de 20 milhões de soldados foram mobilizados em toda a Europa. A longa duração dessa guerra e a necessidade de abastecer os exércitos exigiam que as indústrias trabalhassem no máximo de sua capacidade. Assim, milhares de mulheres começaram a trabalhar na produção de armamentos e munições, exercendo diferentes funções. Na França e na Alemanha, ao terminar a guerra, mais de 40% dos trabalhadores das metalúrgicas eram mulheres.



Jovens operárias de uma indústria inglesa instalada na Itália durante a guerra. Observe com atenção a pose das operárias na foto. O que ela nos faz lembrar?

Fonte: *Projeto Araribá: História*, 9º ano. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. Editora responsável: Maria Raquel Apolinário. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2007, pp.82.

Nota-se no conteúdo do boxe que, assim como vimos em outros casos, a presença das mulheres no mercado de trabalho é construída como algo que se impôs às mulheres, como uma espécie de dever e obrigação, dada a necessidade produtiva por causa da guerra, sendo o âmbito da *escolha* minimizado. Essa ideia é reforçada pela sugestão feita na legenda do boxe, que chama atenção para a posição das mulheres na foto, que seguram a munição fabricada por elas como um bebê no colo, lembrando ao observador que seu papel social se transformou, de mães, em trabalhadoras.

Tal como a proposta de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, na seção “imagens históricas”, é possível que a narrativa construída reforce para os alunos a ideia de que as mulheres não estavam confortáveis em suas novas funções sociais, ou mesmo, permite interpretar que, apesar de estarem trabalhando fora, seu maior desejo ainda é o lar e a criação dos filhos.

Na página 85, do mesmo livro, a seção “conceitos históricos” traz a narrativa sobre o processo de reivindicação de direitos políticos pelas mulheres no início do século XX, sendo o texto então intitulado “As sufragistas”. O objetivo do texto didático é historicizar a luta das mulheres pelo voto ao longo do século XX, destacando a atuação das mulheres inglesas nesse processo, situando ainda que o movimento das mulheres esteve aliado, em muitos casos, à reivindicação de direitos do operariado: “muitas ativistas do movimento sufragista também atuavam nos partidos de esquerda, socialistas e comunistas”. Este trecho é importante para linkar o fato de as mulheres serem, muitas vezes, maioria da força de trabalho nas fábricas, o que as aproximaria, em sua luta por igualdade e direitos, dos argumentos também usados pelos discursos de esquerda, mas não apenas, já que o sufrágio já existia entre as mulheres brancas de elite desde o final do século XIX.

O texto menciona a repressão policial e o sacrifício de muitas lideranças femininas, como Emily Davison, ativista morta ao se jogar na frente do cavalo do Rei da Inglaterra, em 1913. O texto ressalta que as britânicas conquistaram o direito ao voto após a guerra, e que sua forma de luta seguiu inspirando as mulheres de outros países a reivindicarem o voto. No final do texto é mencionada a conquista do voto pelas mulheres no Brasil: “as mulheres votaram pela primeira vez em 1933, na mesma eleição em que Carlota Pereira de Queirós elegeu-se como deputada constituinte do país.”

É interessante observar ainda a proposta de exercício que aparece na sequência, que pede para os alunos compararem a situação das mulheres no Brasil atual com as mulheres da época, levando-os a questionarem o que mudou na situação das mulheres de lá pra cá e se a conquista do voto é a única via de igualdade social, o que possibilita não apenas a reflexão crítica das mudanças sociais dos sujeitos ao longo dos processos históricos como incentiva os estudantes a avaliarem

os legados do passado em seu próprio tempo, através da luta dos movimentos sociais e da reivindicação de direitos e políticas públicas.

Já o livro de Oldimar Pontes Cardoso (2007) é o único que aborda o tema da participação das mulheres na Segunda Guerra Mundial em vez da Primeira, não no texto didático principal, mas através de uma proposta de atividades com imagens, onde reproduz o famoso cartaz “We can do it” para incentivar aos alunos que reflitam sobre “a situação das mulheres estadunidenses durante a Segunda Guerra Mundial, quando os homens foram convocados para a luta”. Aqui, o verbo de ação, *luta*, permanece, explicitamente, vinculado ao sujeito masculino, condicionando novamente a entrada das mulheres no mundo do trabalho à saída dos homens para a guerra. A *verdadeira luta*, portanto, diz o discurso, é aquela do âmbito do combate, e não a do âmbito da produção e do trabalho.

Figura 9: We can do it!



Cartaz de J. Howard Miller, c. 1942,
onde se lê: Nós podemos fazer!

Fonte: CARDOSO, Oldimar Pontes. *História Hoje*. 8ª série – História Contemporânea e História do Brasil (séculos XX e XXI). 1ª edição, São Paulo: Ática, 2006. Utilizo a 1ª impressão, de 2007, pp. 98

Mulheres operárias no século XX

No capítulo 7 do livro de Francisco de Assis Silva (2001), é narrado o período de “declínio das oligarquias brasileiras”, a partir dos movimentos de contestação da ordem social e política ocorridos ao longo da década de 1920. Dentre os movimentos, no subitem 2, “A classe operária vai à luta”, é descrito o processo de luta por melhores condições de vida e trabalho do operariado brasileiro. É descrita no texto didático a clássica situação dos trabalhadores fabris das cidades, e suas reivindicações. Chama então atenção a imagem da página 80, que apresenta claramente mulheres trabalhando no setor fabril paulista mas descritas na legenda no masculino: operários.

Figura 10: Mulheres “operários”



Fonte: SILVA, Francisco de Assis. *História – Século XX: a caminho do terceiro milênio*. 8ª série. 1 ed., São Paulo: Moderna, 2001

Podemos supor que a palavra masculina tenha sido usada em atenção à possível presença de algum homem na imagem, ou talvez criança do sexo masculino (embora analisando a imagem essa presença não esteja clara) para

atender à regra gramatical de que o plural dos substantivos deve atender não à maioria dos sujeitos, mas à presença masculina (se uma turma é composta de mulheres, mas dentre elas há um homem, o plural, diz a regra, atende ao masculino “eles”).

Nesse sentido, percebemos que além da narrativa principal não mencionar as mulheres como agentes da luta operária, apesar de serem, em muitas fábricas, maioria da força de trabalho, o ato linguístico da edição do material didático reforça o seu silêncio, em contraste com a lógica masculina, já que dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é frequentemente o campo mais eficaz porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, nos parecendo natural e desinteressada. (LOURO, 1997, pp.65)

É interessante reparar, contudo, que a abordagem acima parece ser um caso isolado dentre os materiais analisados. Vejamos a narrativa de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota (2006): na página 34, ainda no capítulo 1, é narrada a situação do operariado brasileiro mencionando mulheres e crianças como parte fundamental do trabalho nas fábricas, sendo o texto acompanhado pela imagem:

Figura 11: Operárias da Tecelagem Mariângela



Fonte: BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. *Coleção História – das cavernas ao terceiro milênio*. 9º ano – Desafios do terceiro Milênio. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006. (Utilizo a 2ª edição – Impressão revista, de 2006)

A diferença do uso da língua em relação à imagem anterior é interessante,

pois aqui também se poderia inferir que as figuras menos nítidas do fundo da imagem sejam homens, mas prevaleceu a escolha pelo uso do substantivo adequado aos sujeitos em primeiro plano.

O interessante na narrativa acima, contudo, é notar que apesar do texto se referir às reivindicações operárias e da imagem mostrar mulheres trabalhando, o conteúdo explicativo da legenda traz referências maiores sobre o empresário Antônio Matarazzo, o patrão, bem-sucedido, dono da força de trabalho. Apesar do uso da imagem fazer referência à luta operária, quem ganha espaço é o patrão, o que no mínimo é irônico.

Na imagem da página 57, do capítulo 4 do livro do Projeto Araribá (2007) aparece também a referência imagética ao trabalho feminino.

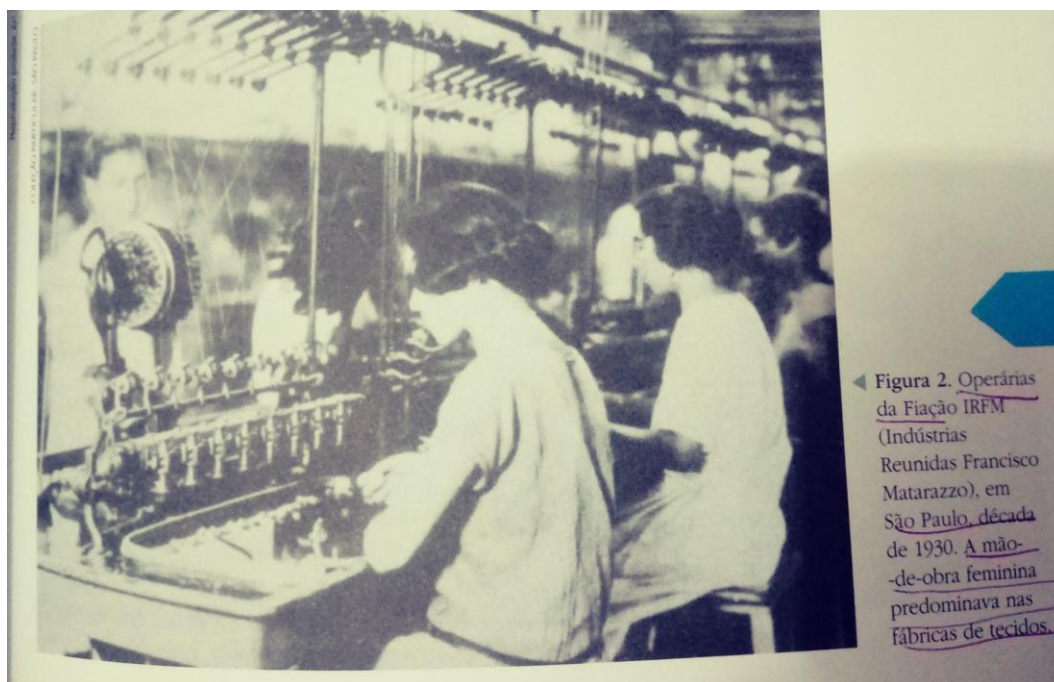
Figura 12: Operárias da indústria têxtil.



Fonte: *Projeto Araribá: História*, 9º ano. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. Editora responsável: Maria Raquel Apolinário. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2007, pp. 57

Na imagem do Projeto Araribá, portanto, a legenda aborda a expressiva quantidade de força de trabalho feminina nas fábricas, assim como também o faz o livro de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota (2006):

Figura 13: Operárias - Das Cavernas ao Terceiro Milênio



◀ Figura 2. Operárias da Fiação IRFM (Indústrias Reunidas Francisco Matarazzo), em São Paulo, década de 1930. A mão-de-obra feminina predominava nas fábricas de tecidos.

Fonte: BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. *Coleção História – das cavernas ao terceiro milênio*. 9º ano – Desafios do terceiro Milênio. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006. Utilizo a 2ª edição – Impressão revista, de 2006, pp. 125

É interessante concluir, a partir das imagens utilizadas nesses livros - todas mostrando operárias das indústrias Matarazzo - que de fato, conforme os estudos mencionados no capítulo 1 deste trabalho, sobre o mercado e a produção dos materiais didáticos brasileiros nos últimos anos, tem ocorrido um processo de padronização dos conteúdos e forma dos livros didáticos, criando um padrão de produto que visa garantir a aceitação e rentabilidade ao público alvo.

Sobre a atuação das mulheres como força de trabalho nas fábricas, a narrativa de Alfredo Boulos Jr. (2004), no capítulo sobre a República Velha, traz no subtema intitulado "O movimento operário", na página 78, diversas informações sobre a constituição da classe operária, em dados estatísticos, e sobre suas condições de vida e trabalho, desde finais do século XIX. Nesse sentido, não há nenhum dado estatístico ou menção ao trabalho feminino nas fábricas, ou mesmo à presença da mão-de-obra de crianças, que também compunham grande parte da massa de trabalhadores urbanos nessa época:

“A industrialização trouxe junto a inserção massiva das mulheres no trabalho fabril ao qual, se se considera o total da mão-de-obra empregada no setor têxtil, o sexo feminino contribuiu com mais de 60%, chegando em alguns setores, como juta, à cifra de 74% do proletariado. Paralelamente ao desenvolvimento do setor industrial têxtil e junto com a expansão urbana se produziu também, nesse período, o incremento do mercado de trabalho informal”⁷⁸.

Além disso, no Brasil, no contexto histórico mencionado no livro didático, merece destaque a criação do Partido Republicano Feminista, pela baiana Leolinda Daltro, com o objetivo de mobilizar as mulheres na luta pelo sufrágio, e a Associação Feminista, de cunho anarquista, com forte influência justamente nas greves operárias de 1918 em São Paulo. As duas organizações foram muito ativas e chegaram a mobilizar um número significativo de mulheres. Contudo, na forma do discurso da narrativa didática em que a classe operária é masculina, o associativismo sindical e político e os movimentos grevistas excluem a possibilidade para as personagens femininas.⁷⁹

Essa construção discursiva do livro didático constrói a ideia de que as mulheres eram pessoas frágeis e indefesas, passivas e carentes de assistência política, e não permite aos alunos acessar o fato de que as mulheres participavam ativamente das lutas operárias, atuando em mobilizações, paralisando fábricas, tomando parte em piquetes, reivindicando a redução da jornada de trabalho e melhores condições de trabalho:

“Muitas delas reagiram frente às reduções salariais, aos maus tratos e aos assédios constantes impingidos por mestres e patrões. Por essa atuação, chegaram a ser demitidas e taxadas de indesejáveis, arroladas nas listas negras, acusadas de roubo, sabotagem ou boicote. Sobre a Greve de 1901, na Fábrica Santana, por exemplo, o Jornal O Estado de São Paulo relatou: ‘Todas as manhãs as 600 operárias em parede aglomeram-se nas imediações da fábrica e por ali ficam até as 9, às vezes até as 11 da manhã, não consentindo na entrada das que desejem trabalhar, vaiando e agredindo o novo pessoal.’”⁸⁰

No livro de Gilberto Cotrim (2007), na página 53 do capítulo 4, a narrativa sobre as lutas operárias toca no seguinte ponto: “Os mestres e contramestres

⁷⁸ SAMARA; MATOS, 1993 APUD Ana Alice Costa, Op. Cit., pp. 55

⁷⁹ Ana Alice Costa, Op. Cit., pp. 56

⁸⁰ MATOS, Maria Izilda & BORELLI, Andrea. “Espaço feminino no mercado produtivo”. In PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013, pp. 129.

também seduziam as mulheres operárias, em troca de máquinas mais produtivas ou de melhores salários. Caso não cedessem a essas propostas, elas eram perseguidas com multa, descontos ou máquinas enguiçadas. ” O objetivo do texto, parece ser mostrar a condição da mulher operária nas fábricas e o assédio dos patrões, contudo, é interessante notar que o uso da palavra “seduziam” diminuiu a gravidade do assédio sexual, deixando apenas subentendido o caráter de violência. Além disso, a construção narrativa segue reforçando a ideia de que a luta pela legislação trabalhista se fazia necessária e urgente para “proteger” as mulheres, indefesas e fisicamente vulneráveis para o trabalho nas fábricas, o que de fato contribuiu para o processo de afastamento da mão de obra feminina nos anos seguintes.

Na página 55, no fechamento do capítulo, o livro em questão traz uma sessão de exercícios, onde se encontra a seguinte imagem: Laura Brandão, militante comunista, aparece discursando no meio de uma multidão. A imagem é aqui utilizada pelo autor não como ilustração da narração principal do conteúdo, mas como fonte para guiar os exercícios que vêm a seguir, onde os alunos são questionados a interpretar a imagem, respondendo o que está sendo representado e quem e qual a importância do fato, além de pedir aos alunos que mencionem o que mais lhes chamou a atenção. Na página 44 do manual do professor, o autor observa como expectativa de resposta que os alunos “observem o grande número de pessoas presentes no comício e a militância política de uma mulher - Laura Brandão - numa época em que não era comum a participação feminina na condução de atos públicos”.

A partir disso, podemos supor que a intenção do autor é inserir as mulheres no contexto histórico e político da luta operária, mas, se observarmos nas entrelinhas, é forte o pressuposto e a crença, tanto pela forma como o conteúdo é utilizado no livro, quanto na expectativa de resposta do autor, na exceção do comportamento feminino - “não era comum” - que quebra o estereótipo da passividade e vitimismo atribuídos às mulheres operárias na sua fala anterior - “caso não cedessem, seriam perseguidas”. A mulher revolucionária, a operária não passiva, é, quase sempre, retratada nos materiais didáticos como exceção.

Figura 14: Laura Brandão



Na foto, a militante Laura Brandão discursa em comício de 1º de maio de 1919 em São Paulo. Arquivo Edgard Leuenroth, Campinas.

Fonte: COTRIM, Gilberto. *Saber e Fazer História*. 8ª série. 4ed. revista, São Paulo: Saraiva, 2005. Utilizo a 4ª edição revista – 2006, 1ª tiragem – 2007, pp. 55.

Mulheres e Revolução Russa

Em seu livro, Alfredo Boulos Júnior (2004) narra no capítulo sobre "A Revolução Russa", no subtítulo intitulado "O fim do Czarismo", a seguinte referência às mulheres:

“As mulheres operárias tiveram um papel importante na deflagração da Revolução de 1917. No dia 23 de fevereiro no calendário russo [...], as mulheres tecelãs abandonaram o trabalho e, com apoio dos operários, marcharam em direção ao prédio do governo, em São Petersburgo. Apesar da forte repressão policial, o movimento rebelde pelo fim do czarismo alastrou-se pelos grandes centros industriais. [...]” (Página 52)

É interessante observar nesse trecho a voz ativa utilizada para descrever a ação das mulheres – "as mulheres abandonaram e marcharam" – que assinala, a primeira vista, o caráter de protagonismo que elas assumiram no discurso. Apesar do uso da expressão entre vírgulas – "com o apoio dos operários" – aparecer como

uma espécie de "argumento de autoridade" para a ação anterior, ou seja, de que as mulheres conseguiram abandonar seus postos e marchar contra o regime czarista com o *apoio, suporte, incentivo*, dos homens, é interessante ressaltar que a representação das mulheres nesse evento histórico é uma exceção nos livros didáticos, sendo encontradas apenas 2 referências nos livros analisados.

Apesar de sua importância, a referência às mulheres na sociedade russa revolucionária é pontual e não há menção de nenhuma liderança, ou nome de alguma das operárias em questão, ou mesmo de relatos da documentação da época sobre a paralisação nas fábricas, mesmo que a historiografia, sobretudo marxista, já estivesse familiarizada com a atuação de mulheres como Clara Zétkin, militante do Partido Socialista Alemão, e Alexandra Kollontay, liderança importante no processo revolucionário bolchevique, que após a instauração do governo comunista na Rússia assumiu importantes cargos administrativos. Ambas refletiram e publicaram textos importantes, já desde o início do século XX, sobre a condição das mulheres nas sociedades burguesas e a necessidade de superação de seu cárcere familiar e subalternos⁸¹, mas nenhuma das duas aparece como referência no contexto em questão.

Além disso, volto a aludir à ideia de exceção com que a ação das mulheres nos contextos históricos aparece na narrativa escolar: a deflagração de uma revolução é o lugar por excelência da ação de grupos sociais que estão à margem da ordem política e da participação da esfera pública. Na sequência da frase, observamos que organizada a resistência contra o regime, desaparece a referência ao protagonismo feminino ao longo do capítulo, em prol das lideranças masculinas. Mesmo quando a narrativa do livro avança para as definições do novo governo e sistema político russo, desaparece completamente o papel das mulheres na nova

⁸¹ Conferir: MARIANO, Hélio Alexandre. "Alexandra Kollontay: escritos, luta revolucionária e o Comissariado do Povo ao Bem-Estar Social na União Soviética". Revista **Universidade e Sociedade**, Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Ano XXVI - Nº 58 - junho de 2016, pp. 58; BUINICORE, Augusto César. "As mulheres e a luta socialista." In: MACIEL, David; MAIA, Cláudio; LEMOS, Antônio H. (Orgs.). **Revolução Russa: Processos, personagens e influências**. Goiás: Centro Popular de Estudos Contemporâneos, 2007; ALAMBERT, Zuleika. "August Bebel e a especificidade da mulher." In **Feminismo – o ponto de vista Marxista**. São Paulo: Nobel, 1985.

sociedade, não há nenhuma ponte entre as mulheres que lutaram contra o regime czarista e a modificação da função social da mulher proposta pelo Código do Casamento, da Família e da Tutela instituído pelo Comitê Executivo Central do Soviete, alto órgão administrativo do novo governo, que declarava uma mudança radical na atuação das mulheres na sociedade e da família dali em diante, que configuraram, em termos de emancipação feminina, um importante exemplo de conquista do espaço público pelas mulheres - embora com o regime stalinista esse sentido venha se esvaziar e desaparecer.⁸²

Nesse sentido é interessante a metodologia da Análise do Discurso, pois ela nos permite problematizar as construções discursivas e não apenas atravessar um texto para extrair, atrás dele, um conteúdo, mas ao contrário, "[...]paramos em sua materialidade discursiva para compreender como os sentidos – e os sujeitos – nele se constituem e a seus interlocutores, como efeitos de sentidos filiados a redes de significação."⁸³

Na página 83 da narrativa de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota (2006), o papel das mulheres no contexto de oposição ao regime czarista apenas aparece no texto didático sobre os acontecimentos de fevereiro (no calendário russo), citando entre eles a manifestação de mulheres “em luta pela liberdade” e inserindo, abaixo, uma imagem dessa referência.

⁸² Conferir: GOLDMAN, Wendy. “As origens da visão bolchevique: amor sem entraves, mulheres livres.” In **Mulher, Estado e revolução**: política familiar e vida social soviéticas, 1917-1936. São Paulo: Boitempo/Iskra Edições, 2014, pp.19.

⁸³ ORLANDI, Op. Cit., pp. 91

Figura 15: Mulheres na Revolução Russa



Fonte: BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. *Coleção História – das cavernas ao terceiro milênio*. 9º ano – Desafios do terceiro Milênio. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006. Utilizo a 2ª edição – Impressão revista, de 2006, pp. 83.

Buscando ainda uma ideia mais ampla de “mulheres socialistas” representadas nos livros analisados, encontrei no livro de Leonel Itaussu e Luís César Costa (2007), na página 34, uma proposta de atividade intitulada “conexão com o presente”, que apresenta trechos de pensamentos de contemporâneos do momento trabalhado e direciona a reflexão dos alunos para fazer comparações com sua própria experiência no tempo e no espaço. Na proposta em questão, aparece o texto de Rosa Luxemburgo e uma breve referência à sua importância histórica: “foi uma revolucionária socialista polonesa e uma das formadoras do Partido Comunista Alemão. Durante uma revolta na Alemanha, foi capturada e assassinada pelas forças de extrema direita em 1919. Além de militante, produziu várias obras sobre o socialismo ainda hoje relevantes. ”

O trecho em questão é importante porque situa a importância política da liderança de uma mulher, à frente da resistência socialista na Alemanha, pontuando sua obra e vivência política como legados para os estudos sobre Revolução Russa e Socialismo. É o único dos exemplares analisados que faz referência à Rosa Luxemburgo enquanto expressão de uma liderança política feminina.

Mulheres Cangaceiras

No Capítulo 7 do livro de Alfredo Boulos Júnior (2004), sobre a "República Velha: resistência", há uma interessante passagem no subtema "O Cangaço": o texto sobre a atuação dos grupos armados que atuavam no sertão nordestino é composto de três parágrafos, e ao final, "complementado" com uma imagem em que aparece Lampião. E ao lado de Lampião, vestida com as roupas características do grupo, aparece uma mulher que em nenhum momento é mencionada, nem no corpo do texto, nem mesmo na legenda: Maria Bonita, a companheira de Lampião, que atuava juntamente com ele nos saques e confrontos com a polícia.

Figura 16: O silêncio de Maria Bonita



Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *Coleção História, Sociedade & Cidadania*, 8ª série. Nova versão, São Paulo: FTD, 2004.

Nesse caso, é interessante notar que não há o silêncio inconsciente, da não citação de uma personagem feminina por "descuido" ou por escolha temática, mas há o silenciamento explícito, que está concretizado na presença da imagem da mulher ao lado de Lampião sobre a qual nada é mencionado, nem mesmo um nome.

Refletindo sobre as possíveis causas desse silenciamento, volto à folha que contém as informações da equipe técnica e de edição do livro didático, onde se observa que existe uma equipe responsável pela "iconografia" do livro, composta por 7 "pesquisadores" e 1 "coordenador". O que podemos supor diante desta informação é algo que já se fez referência para se falar da questão da autoria do texto e dos discursos de um livro: a multiplicidade de autores.

Novamente, não é apenas Alfredo Boulos e seus colaboradores que constroem discursos no texto didático, eles estão inseridos numa equipe mais ampla de produção e confecção de conteúdo, pois:

"O livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. Como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Em sua construção interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como programadores visuais, ilustradores. [...] o livro didático como objeto da indústria cultural impõe uma forma de leitura organizada por profissionais e não exatamente pelo autor."⁸⁴

A partir desse fato, e da ausência completa de referência sobre a personagem feminina, podemos nos perguntar até que ponto essas diferentes "equipes" que ajudam a construir o livro didático dialogam entre si e refletem sobre os conteúdos que estão vinculando no livro. O silenciamento sobre Maria Bonita evidencia se não uma falha do "autor oficial" do livro, mas certamente uma falha da equipe editorial e de revisão.

Em relação ao texto da legenda da imagem, que diz o seguinte “ Virgolino Ferreira da Silva, o Lampião (1900-1938), ganhou este apelido provavelmente porque quando atirava costumava gritar: "acende lampião". Entre 1922 e 1938 ele chefiou o principal bando de cangaceiros do Nordeste”, nos é permitido levantar diversas questões, entre elas, e principalmente, aquela que diz respeito à quais seriam os objetivos do autor ao utilizar uma imagem em conjunto com o seu texto didático. Em nenhum momento é problematizado o personagem que aparece na foto, para além da curiosidade sobre seu nome. Isso nos permite pensar nas categorias e conceitos de História que estão mobilizados na escrita da maioria dos

84 BITTENCOURT, Op. Cit., pp. 71

livros didáticos:

"A história política que predominou no ensino de História até recentemente foi responsável pela configuração de uma galeria de personagens da vida administrativa do país. Houve o cuidado de se pesquisar os possíveis retratos de personagens que ficaram famosos posteriormente, para serem apresentados aos jovens estudantes."⁸⁵

Chama atenção ainda a explicação sobre o apelido do personagem em questão, feita a título de anedota e sem alusão à nenhuma fonte, como vemos no uso da palavra "provavelmente". O uso dessa palavra deixa entender que o autor fez uso do seu conhecimento histórico de maneira subjetiva e a título de hipótese, sem levantar maiores reflexões sobre o tema. Ele age como se fosse o "sujeito fundante"⁸⁶, do qual parte o significado e o sentido daquilo que ele afirma.

Ao se colocar como a origem do pensamento, o autor possibilita refletir sobre como o discurso não é apenas aquilo que traduz ou explica as lutas e sistemas de dominação, mas é também aquilo pelo que se luta, o objeto próprio do poder de discursar, o desejo pelo monopólio da verdade. Ao falar, ele tem a pretensão de ser a origem do discurso e ao mesmo tempo é esse discurso que se volta para ele e o ajuda a moldar seu lugar de fala e o constitui enquanto sujeito.

No livro de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota (2006), Maria Bonita é mencionada na narrativa sobre o bando de Lampião, mas somente como "companheira" do líder do cangaço. Sua atuação como membro do bando e no movimento armado é deixada de lado, e na imagem que "ilustra" o conteúdo, ela não aparece.

No livro do Projeto Araribá (2007) traz na seção "Em foco", da página 66 a 71, uma análise reflexiva bastante rica e interessante sobre o tema do cangaço, explorando distintas fontes e narrativas, assim como utilizando fotografia e imagens de reconstituição da época, com o intuito de fazer os alunos mergulharem no universo dos bandos armados, indo além da breve narrativa sobre Lampião e seus companheiros, mostrando que o cangaço, enquanto movimento social, foi também marcado por experiências e sujeitos diversos.

⁸⁵ IDEM, pp.77

⁸⁶ FOUCAULT, Op. Cit., pp. 46

Nesse sentido, na página 68 é narrada a trajetória de Virgulino Ferreira da Silva e de seu bando, na qual aparece menção ao relacionamento entre ele e Maria Bonita. Antes mesmo disso, é narrado no texto didático que o sentimento de vingança de grande parte das pessoas se justificava pelos assassinatos e estupros, além do fato das mulheres abandonarem os maridos para seguir os cangaceiros, o que confere à mulher não apenas a posição de vítima da ação do bando, mas também como desprovida de ação, novamente, é “companheira” em relação ao homem.

Dessa forma, também seguindo o padrão da narrativa patriarcal, à Maria Bonita é delegado o lugar de companheira, “mulher de”, que “mal conheceu o cangaceiro, aderiu ao grupo, deixando para trás casa e marido”. O discurso que se pode acessar é simples: a mulher é colocada na narrativa na posição de traição, de imoralidade - abandonou o filho - para seguir o seu desejo amoroso, sua inclinação passional. Parece ser delegada à mulher não o pensar racional que orienta e culmina na ação, mas apenas a passividade da aceitação de uma circunstância.

A historiografia tem observado o caráter de atuação efetiva de muitas dessas mulheres nos bandos armados. As mulheres cangaceiras eram mulheres pertencentes ao sertão nordestino, independente da categoria social. A definição do feminino atravessava a classe social, pois no sertão, desde o nascimento, elas eram “mininu fêmea”, segundo afirma Miridan Falci⁸⁷. Tínhamos, então, as “mulheres-macho”, marcadas pela miscigenação do sertão e regidas por uma sociedade pautada no patriarcado – organização social da primeira república, centrada nos grandes latifundiários e o homem como centro da família. Para a autora, contudo, o sertão e seu modo de vida excêntrico, duro e sofrido em relação à população do sul, marcado pela pecuária e ausência do Estado, evidenciava a necessidade do uso da força, da honra e de códigos de conduta que alimentaram a ideia de que as mulheres nordestinas eram masculinizadas, pois, considerando a região e a geografia, sobreviveriam apenas as “mulheres-macho”.

A historiadora Cristina Wolff⁸⁸ traz uma importante contribuição sobre isso,

⁸⁷ FALCI, Miridan Knox. “Mulheres do Sertão nordestino”. In DEL PRIORI, Mary (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013, pp.241.

⁸⁸ WOLFF, Cristina S. “Amazonas, soldadas, sertanejas, guerrilheiras”. In PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013, pp. 423.

ao narrar não apenas a atuação de mulheres cangaceiras, mas inclusive também seu papel de liderança na chamada Guerra do Contestado, entre 1912 e 1916, ao qual normalmente é atribuída a liderança do beato José Maria, mas que após sua morte o movimento sobreviveu graças a atuação de mulheres que pegaram em armas para resistir ao governo, como Teodora. Sobre o cangaço, escreve a autora:

“A cangaceira mais conhecida, especialmente por sua associação com o “rei do cangaço” foi Maria Bonita. Ela juntou-se ao bando de Lampião em 1929 e morreu em 1938, degolada pela polícia, como os outros membros do grupo [...]. Mas é Dadá, a companheira de Corisco (Cristiano Gomes da Silva Cleto) que ficaria conhecida como a primeira mulher a portar um fuzil no cangaço e liderar o bando em algumas das batalhas com as volantes da polícia [...]. Embora Dadá tenha entrado no cangaço à força, raptada quando tinha apenas 13 anos, [...] ela ficou ao seu lado até o episódio do tiroteio com a polícia que o mataria em 1940. Como Corisco vivia, desde 1939, com uma perna e um braço paralisados, em consequência dos ferimentos à bala, quem empunhava o fuzil e liderava de fato o bando era Dadá.”⁸⁹

Na página 70 e 71 do mesmo livro, é narrada uma entrevista realizada por um cineasta a um casal de ex-cangaceiros, já idosos, no início dos anos 2000. Nos trechos reproduzidos da entrevista em questão, a fala de Durvinha, Durvalina Gomes de Sá, se sobressai nos contos sobre a vida entre os cangaceiros e Lampião. O cineasta escreve que Dona Durvinha era “a mais bonita daquele bando de Lampião, bem mais formosa do que Maria Bonita” e na sequência realiza a seguinte pergunta para ela: “Por que a senhora entrou para o cangaço?” Ao que ela responde: “Porque eu gostava de um cangaceiro (Virgílio). Eu era medrosa. Tinha a Mauser, tinha rifle, tinha punhal. Mas era só de boniteza.” Na sequência o autor da pergunta afirma que a mulher de Virgílio “traz, além do atual marido” ferimentos da época em que passou ao lado do bando pelas estradas rurais do Brasil.

A narrativa da entrevista utilizada no documentário, que privilegia a ideia de que a mulher no cangaço era apenas belo adereço conquistado pelos homens como um dos seus símbolos de poder, é justamente o ponto central da crítica de Carolina Lima, que se debruça sobre as representações das mulheres cangaceiras no cinema nacional⁹⁰, analisando como a construção de representações femininas

⁸⁹ Idem, pp. 438.

⁹⁰ LIMA, Caroline de Araújo. “Mulheres em movimento e sua invisibilidade: a memória e o esquecimento das cangaceiras.” Revista **Universidade e Sociedade**, Brasília: Sindicato Nacional

nos filmes ou documentários sobre o tema têm privilegiado um papel de meras companheiras para essas mulheres, já que os roteiristas utilizam-se dos relatos e da memória dessas mulheres para construir narrativas sobre os homens. Analisando toda uma historiografia sobre o tema, a autora se aproxima de Foucault:

“As abordagens de Foucault ajudam a entender que estas mulheres já estavam condenadas à morte e ao esquecimento, pois subverteram a divisão sexual do trabalho e de família. **A participação no cangaço as empoderou**, pois pegaram em armas, lideraram ao lado dos companheiros, constituíram outro modelo de família, escolheram seus amantes, romperam com o modelo de feminino instituído pela sociedade patriarcal, defendido pelo Estado republicano.”

A mulher na Modernidade

O capítulo 6 do livro de Francisco de Assis Silva (2001) intitula-se “Novas formas de ver e viver no pós-guerra”, abordando aspectos relacionados à mudança no comportamento e nas relações sociais e culturais que foram fruto do contexto dos anos 1920. O texto se inicia narrando o seguinte: “[...] em alguns lugares, as mulheres adquiriram o direito de votar, embora por muito tempo ainda continuassem votando nos candidatos escolhidos por seus pais ou maridos.” (pp. 66). É claro aqui o sentido que a narrativa constrói: que além de diminuir a dimensão da conquista do voto, coloca em dúvida a capacidade de compreensão da política e a autonomia intelectual das mulheres.

É interessante notar a seguinte passagem: logo após mencionar as mudanças no comportamento e na mentalidade da geração dos anos 20, o autor menciona os clubes dançantes e o jazz como parte dessa nova cultura, afirmando que: “Muitas jovens se libertaram de certas convenções sociais e adotaram novas formas de se maquiar e se vestir, aprenderam a fumar e a dançar ao som de ritmos que lhes permitiam usar o corpo mais livremente.” (pp.66) A associação entre o início da emancipação feminina na sociedade brasileira e a questão dos corpos e da moda aparece em várias referências como uma via cultural para a liberdade social.

No subitem 2 do capítulo em questão, o autor aborda a Semana de Arte Moderna no Brasil como uma das expressões do movimento de “revolução intelectual” da juventude do pós-guerra, que havia chegado ao Brasil. É interessante

dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Ano XXVI - Nº 58 - junho de 2016, pp. 95.

notar que o autor confere destaque à artista Anita Malfatti como precursora do movimento artístico que originaria a semana de arte moderna: “Convém lembrar que a exposição da pintora Anita Malfatti, em 1917, na cidade de São Paulo, foi uma espécie de precursora da Semana de Arte Moderna. Na ocasião, a pintura anti acadêmica de Anita, ao mesmo tempo em que chocou a burguesia, presa aos princípios estéticos tradicionais, foi aplaudida por alguns jovens intelectuais de São Paulo, como Oswald de Andrade, Mário de Andrade e Menotti del Picchia, embora tenha sofrido pesada e debochada crítica do também jovem escritor Monteiro Lobato.” (pp. 69)

É interessante notar que, apesar de conferir lugar de privilégio para Anita Malfatti, o autor, na página seguinte, reproduz uma imagem de Tarsila do Amaral, importante persona do processo mencionado, sem, entretanto, citar nenhuma referência à artista, o que nos chama atenção pois consolidou-se uma narrativa didática sobre o modernismo que privilegiava a vida e obra de Tarsila em detrimento da de Anita, mesmo que esta tenha sido precursora do movimento.

No capítulo 6 do livro de Ricardo Dreguer e Eliete Toledo (2006), a narrativa trata da “Crise na república dos fazendeiros”, abordando contestações e movimentos sociais que questionavam a ordem política das oligarquias. Nesse ponto, é apresentado, em formato de boxe, um conteúdo bastante resumido sobre a Semana de Arte Moderna, apresentando a tela Operários, de Tarsila do Amaral, mencionando-a como “uma das artistas modernistas de maior destaque”, sem, contudo, explorar os significados da Semana (da qual a autora não participou) e objetivos dos modernistas, ou mesmo contextualizar a autora e a obra.

Aliás, a presença dessas duas autoras como representantes do movimento em questão parece ser mais um dos pontos em comum das narrativas didáticas analisadas: no capítulo 4 do livro de Nelson e Claudino Piletti (2007), a narrativa sobre a cultura na primeira república toca na questão artística e estética, onde aparecem, no próprio corpo do texto, e não em boxes como de costume, referências à Anita Malfatti e Tarsila do Amaral:

“Mas o mérito da introdução das novas tendências artísticas no Brasil coube a uma paulistana: Anita Malfatti (1889 - 1964). Estudou na Europa, onde recebeu influência dos pintores Pablo Picasso e Paul Gauguin. Com uma exposição em 1917, provocou verdadeiro alvoroço entre artistas e intelectuais paulistanos. Ela foi

criticada por Monteiro Lobato, que caracterizou seu trabalho uma ‘nova espécie de caricatura’. Entretanto, Anita recebeu acolhida de um grupo de escritores e artistas. [...] A pintora Tarsila do Amaral (1886 - 1973) também foi inspirada pelas novas ideias, apesar de não ter participado da semana modernista. A partir de uma viagem a Minas Gerais realizada em 1924, Tarsila criou um estilo próprio: geométrico na forma, caipira na temática e no uso das cores rosa e azul. [...] (pp.44)

E também na página 63 do livro do projeto Araribá (2007) : a seção “arte e história” faz um link com o conteúdo do capítulo sobre o modernismo no Brasil, apresentando o texto “A jovem Anita e a nova arte”, que reproduz trechos de sua biografia e história pessoal onde aparece o trabalho empreendido por ela, suas influências estéticas e artísticas. O trecho menciona que ela foi uma grande artista e que suas obras “marcaram época e hoje têm um papel de destaque na história da arte do nosso país, contudo, é interessante notar que a narrativa, apesar de ser maior do ponto de vista das informações que apresenta, ao contrário de outras, não a coloca como precursora do modernismo no Brasil, antes disso, parece tratá-la mais como uma das artistas influenciadas pelo movimento internacional, o que inclusive se expressa no direcionamento do exercício proposto abaixo, que pede aos alunos para comparar o trabalho da artista com o de Picasso.

No Capítulo 8, do livro de Boulos Júnior (2004), “Prosperidade, crise e cultura na América dos anos 20 e 30”, o subtema "Os anos felizes" traz um texto bastante extenso sobre pós-Guerra na sociedade Norte americana e as inovações tecnológicas da modernidade, que disseminavam o estilo de vida americano – "American Way of Life" – baseado no consumo e no culto ao progresso. Na página 87, em meio ao texto sobre o crescimento da indústria radiofônica e cinematográfica nos Estados Unidos, aparece o seguinte texto:

“O cinema e o rádio também ajudaram na campanha das mulheres pela conquista do direito ao voto. Em agosto de 1920, depois de décadas de lutas e debates, as mulheres norte-americanas com mais de 21 anos conquistaram o direito de votar e de disputar todos os cargos eletivos. ”

Logo abaixo do texto, aparece a imagem de um grupo de mulheres segurando cartazes, seguida da legenda:

Figura 17: Campanha pelo Sufrágio nos EUA



Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *Coleção História, Sociedade & Cidadania*, 8ª série. Nova versão, São Paulo: FTD, 2004, pp. 87.

Começamos pelo texto escrito. A ideia central de todo o conteúdo da página gira em torno da temática da "modernização" dos meios produtivos e da "modernidade" dos tempos do pós-guerra. Nesse sentido, o assunto central do texto é a criação e disseminação de novas tecnologias de comunicações, entre elas o rádio e o cinema, e é a partir dessa temática que o autor insere o tema do sufrágio feminino, que aparece como um *desdobramento* do avanço das telecomunicações.

O tema da luta pelo voto feminino aparece então descontextualizado, se pensarmos nos fatores que levaram à conquista do voto na sociedade americana, que estão diretamente relacionados com o contexto da Primeira Guerra Mundial, a quebra de valores e a experiência de guerra e o engajamento das mulheres no mundo do trabalho.

Essa construção discursiva tem uma ligação direta com aquela produzida anteriormente, no capítulo sobre a Primeira Guerra, quando o autor esvaziou o significado da participação das mulheres no contexto de guerra, sem mencionar as conquistas que elas empreenderam e a possibilidade de visibilidade e voz ativa no mundo do trabalho, que seriam fundamentais para que, após a guerra, o movimento

sufragista e pelos direitos políticos das mulheres ganhou força não apenas na Europa mas também nas Américas. Aquele silenciamento se liga agora a este, que não problematiza a luta pela conquista do voto, e atribui seu acontecimento à popularização do rádio e do cinema.

Além disso, a imagem utilizada pelos autores do discurso didático é da década anterior, antes mesmo da deflagração da guerra. A intenção inicial parece ser a de "mostrar como as mulheres já estavam lutando há muito tempo por seus direitos", mas o que de fato parece é que a imagem é meramente ilustrativa do ponto de vista do conteúdo central. Mostrar as mulheres que lutavam pelo sufrágio em 1913 e falar das mulheres que conquistaram o sufrágio em 1920 é considerar o movimento feminista não apenas como estático, mas também como homogêneo e não capaz de modificar e ser afetado pelas nuances externas e pelo próprio acontecimento histórico da Guerra.

Novamente, ficaria por conta do professor em sala de aula problematizar a diferença entre o contexto histórico em questão no capítulo e aquele relacionado à data em que a foto foi tirada. Cada vez mais, percebemos que cabe aos professores de história desconstruir o caráter de evidência das imagens, evitando tratá-las como canal de uma verdade histórica, sendo necessário problematizá-la como construção, de discursos e sentidos específicos: "[...] hoje se admite que a imagem não ilustra e nem reproduz a realidade, ela constrói a partir de uma linguagem própria que é produzida num dado contexto histórico."⁹¹

Gilberto Cotrim (2007) narra no capítulo 6, página 73, as transformações sociais e culturais ocorridas na década de 1920 na sociedade Norte Americana, ressaltando no texto didático a emancipação feminina a partir de uma perspectiva mais empoderada, politicamente, das mulheres:

“A década de 1920 presenciou também uma fecunda mudança na vida social e nos costumes, relacionada principalmente à gradual emancipação feminina [...] A mulher conquistou a igualdade política em 1920, e as décadas subsequentes viram a mulher não só votando, mas ocupando também cargos públicos e privados. Contudo a discriminação nos salários continuaria por muito tempo.”

Conforme mencionado no capítulo 1 deste trabalho, o livro de Patrícia

⁹¹ SALIBA, Elias Thomé. Op. Cit., pp. 119

Ramos Braick e Myriam Becho Mota (2006) é o único dos exemplares analisados que apresenta um capítulo sobre aspectos culturais e sócio-políticos da América Latina nas primeiras décadas do século XX. Nesse sentido, na página 56, na seção intitulada “leitura complementar”, aparece um texto sobre a vida e obra da artista mexicana Frida Kahlo:

“ Em 6 de julho de 1907, nasceu em Coyacán, México, Magdalena Carmem Frieda Kahlo Calderón. [...]. Insistia em dizer ter nascido em 1910, ano da Revolução Mexicana, quando na verdade nascera em 1907. Este dado é revelador para os estudos sobre ela pois indica sua necessidade em vincular-se a momento histórico tão significativo para o México e, portanto, para ela própria. [...]. Tal desejo expressa uma posição nacionalista, como também reflete a necessidade de inserir-se num contexto de glória, no qual o povo mexicano, por meio de um processo revolucionário, buscou as transformações que deveriam tornar aquela sociedade mais justa e igual. [...] Frida Kahlo tanto reflete como transcende o evento central do México no século XX. Ela o reflete em suas imagens de sofrimento, destruição, chacina, mutilação, perda, mas também nas imagens de humor e de alegria, que tanto marcaram sua vida penosa [...]. ”

O trecho selecionado para o livro didático é citação de um artigo⁹², portanto percebemos a diferença na lógica narrativa. A intenção do uso dessas informações, segundo o material didático, é apresentar aos alunos “a turbulenta vida de Frida Kahlo”, contudo, o trecho selecionado apenas tem por objetivo mostrar o vínculo da obra da artista com os acontecimentos políticos da Revolução Mexicana. O trecho segue descrevendo a arte de Frida Kahlo como expressão do movimento de contestação social e política, deixando apenas nas entrelinhas que a vida pessoal da artista foi “penosa”.

Se consultarmos o artigo citado como referência, percebemos que para além do discurso político, a autora se preocupou em abordar elementos da biografia da artista que explicariam o porquê de suas filiações políticas e de suas escolhas ao representar o sofrimento em sua arte:

“Sua existência foi marcada por uma série de problemas de saúde, que tem início no ano de 1913, quando a poliomielite, afetou-lhe a perna esquerda. Um outro acontecimento veio mudar em definitivo a vida de Kahlo. O acidente sofrido num transporte coletivo em 17 de setembro de 1925, mudou totalmente o seu destino pois ambicionava cursar medicina, mas com o longo período que passou no hospital em convalescença, afastou-se do projeto profissional e começando a pintar compulsivamente, afastando-se, também, do seu primeiro desejo e aproximou-se

⁹² ARAS, Lina Maria Brandão de. Um olhar sobre a arte de Frida Kahlo. In: Anais Eletrônicos do IV Encontro da ANPUHLAC, Salvador, 2000. Disponível em: http://anphlac.fflch.usp.br/sites/anphlac.fflch.usp.br/files/lina_aras.pdf

cada vez mais da produção artística, levando consigo a angústia daqueles dias.”⁹³

Percebemos então que apesar da presença da artista na obra didática, sua existência particular e o significado maior expresso em sua arte não são contemplados. A intenção narrativa é usar sua obra e referência para consolidar um conteúdo - político - já trabalhado na unidade.

Na página 66, do capítulo 3 do livro em questão, numa espécie de parênteses sem título da narrativa principal, essencialmente política, é apresentado um panorama cultural da Belle Époque, enfatizando o caráter consumista e fortemente urbano das sociedades que se modernizavam na Europa, aludindo Paris como o exemplo desse processo, com seus cafés e bulevares. No texto da página 67, a narrativa enfoca a moda feminina da Belle Époque, afirmando em determinado trecho que “o entusiasmo com a prática de esportes, como a montaria e o ciclismo, trouxe um pouco mais de liberdade nas vestimentas e um novo padrão estético” e seguindo com curiosidades sobre os vestidos, rendas e etc. Como o livro analisado é Livro do Professor, aparecem em letra rosa destacada considerações das autoras que merecem atenção:

“Durante a Belle Époque, os movimentos feministas lutaram por direitos políticos e sociais, principalmente o sufrágio universal. As mudanças na moda feminina estavam ligadas a conquistas obtidas pelas mulheres em relação ao seu papel social: o ambiente doméstico deixou de ser o único espaço a elas reservado. As mulheres, por exemplo, passaram a praticar esportes, considerada atividade masculina, o que exigia roupas mais leves e práticas.”

É interessante notar que houve preocupação das autoras em contextualizar a mudança nas vestimentas femininas sob a perspectiva da luta pela emancipação das mulheres, o que nos leva a questionar por que esse link não foi feito no próprio corpo da narrativa, para acesso e leitura dos alunos e não apenas para reflexão exclusiva do professor. Sabemos que no caminhar das aulas e de acordo com a rotina escolar, os professores realizam escolhas em relação aos conteúdos trabalhados em sala e, conseqüentemente, cobrados em avaliações, e temos consciência de que a abordagem política dos acontecimentos do passado prevalece quase sempre, é muito provável que as páginas em questão fossem deixadas de lado

⁹³ Idem, pp.6.

no cronograma de aulas, portanto, se a referência sobre o sufrágio aparece no texto dos alunos, pelo menos se garante que tenham acesso, se lerem, ao conteúdo em questão.

No livro do Projeto Araribá (2007), no capítulo 5 sobre a arte e a cultura na Europa dos anos 1920, aparece a referência à Josephine Baker, dançarina e cantora negra, norte-americana, que ficou famosa sobretudo na França:

“Na efervescente cidade de Paris dos anos 1920, uma dançarina negra norte-americana provocava paixão e ditava a moda feminina. Seu cabelo curto e liso virou febre entre as mulheres: muitas queriam imitá-lo. A influência de Josephine Baker era tão grande que o tom caramelo da pele da dançarina estimulou em suas fãs o hábito de tomar banho de sol, incomum na época. Assim foi também com seu curto vestido cor-de-rosa, tão amplamente copiado que ficou conhecido como *la robe Josephine* (o vestido Josephine). As dançarinas de jazz do grupo de Josephine, *La Ravue*, chocavam e ao mesmo tempo fascinavam os que assistiam aos espetáculos. A nova dança, o charleston, era acompanhada pelos ritmos contagiantes e enlouquecidos do jazz, música dos negros de Nova Orleans, nos Estados Unidos.”(pp. 93)

É interessante destacar que, dentre todas as “aparições” de mulheres nos exemplares analisados, esta é a única menção a uma mulher negra, e indo além, a uma mulher negra bem sucedida na modernidade. Sabemos que apesar da lei 10.639/3 garantir o direito aos conteúdos relacionados à história afro brasileira, em termos de representatividade, a presença de mulheres negras nas narrativas didáticas tende a corresponder ao período da escravidão, de certa maneira excluindo-as do cenário social pós-abolição, mesmo se considerarmos as mulheres pobres e operárias. A representatividade da mulher negra como ideal de beleza numa modernidade que é representada por mulheres brancas - e Louise Brooks talvez seja o grande exemplo aqui - tal como proposto na narrativa acima configura uma interessante exceção e uma surpresa positiva no contexto analisado.

Militância feminina na “Era” Vargas

O livro de Boulos Júnior (2004) nos traz, no Capítulo 11, “A crise da República Velha e o primeiro governo Vargas”, no sub-tema intitulado “O governo provisório”, está mencionada a questão da oposição paulista e o caráter de resistência que acabou por dar origem à Revolução Constitucionalista de 1932,

contra o governo. Na página 127, após descrever os fatores da derrota dos paulistas e a consolidação do poder de Vargas, o autor cita no texto didático as principais mudanças introduzidas pela constituição promulgada por Getúlio em 1934, entre elas: “- O voto feminino: ganhando o direito do voto, as mulheres passaram a ter importância cada vez maior na política;”.

É interessante notar o posicionamento do discurso nesse trecho. O mesmo autor cuja ideologia e formação discursiva ligadas ao ensino de história da África e da atuação do negro na história, que foram direcionadas para a construção do discurso sobre a abolição que nega o caráter de "dáviva" que a historiografia tradicional atribuía ao fim da escravidão, constrói agora um discurso semelhante para as mulheres (os trechos em questão são relacionados ao conteúdo do século XIX, portanto anterior ao das análises empreendidas aqui).

O discurso da dáviva do voto feminino esvazia não só o caráter da luta das mulheres pelos seus direitos como contribui para a supervalorização da figura governamental masculina, no caso Vargas. Na sequência da ideia, aparece a afirmação de que "as mulheres passaram a ter importância cada vez maior na política", que deixa a entender que apenas pelo fato de poderem votar as mulheres já alcançaram o status de igualdade política em relação aos homens, o que ignora inclusive o lugar atribuído à elas pelo governo em questão:

“Houve também uma preocupação explícita por parte do governo com a ‘organização e proteção da família’. O decreto-lei 3.200, de 19 de abril de 1941, assinado pelo presidente Getúlio Vargas, afirmava que o Estado faria educar a infância e a juventude para a família: Devem ser os homens educados de modo que se tornem plenamente aptos para a responsabilidade de chefes de família. Às mulheres será dada uma educação que as torne afeiçoadas ao casamento, desejosas da maternidade, competentes para a criação dos filhos e capazes na administração da casa.”⁹⁴

Na página 94, do capítulo sobre a Era Vargas, o livro de Eliete Toledo e Ricardo Dreguer (2006) propõe aos alunos uma interessante questão ao narrar o processo de reivindicação dos paulistas na revolução constitucionalista de 1932.

⁹⁴ SCOTT, Ana Silvia. “O caleidoscópio dos arranjos familiares” In PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013, pp.20.

Figura 18: Mulheres na Revolução Constitucionalista de 1932



Fonte: DREGUER, Ricardo; TOLEDO, Eliete. *História: conceitos e procedimentos*. 8ª série. 1 ed. São Paulo: Atual, 2006. Utilizo a 7ª reimpressão, pp. 94.

Através da imagem, a narrativa didática chama atenção dos alunos para refletirem sobre a presença das mulheres no processo de reivindicação dos paulistas pela constituinte. Apesar de não se encontrar na narrativa principal do texto, essa chamada para a reflexão é importante para inserir as mulheres como personagens históricos atuantes no contexto em questão. Assim também acontece no livro de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota (2006):

Figura 19: Mulheres na Revolução de 1932



▲ Figura 6. Mobilização de mulheres enfermeiras em São Paulo, na Revolução de 1932.

Fonte: BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. *Coleção História – das cavernas ao terceiro milênio*. 9º ano – Desafios do terceiro Milênio. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006. Utilizo a 2ª edição – Impressão revista, de 2006, pp. 127

Ao narrar, na página 128, as mudanças da Constituição de 1934 em relação às anteriores, a narrativa do livro didático apresenta as informações de maneira diferente dos demais exemplares no que diz respeito ao voto feminino e à participação política das mulheres, pois não menciona explicitamente o caráter de conquista ou ineditismo do voto feminino na história do país, afirmando apenas que “todos estavam eufóricos para votar, principalmente as mulheres”, chamando atenção para a figura abaixo.

Figura 20: Voto feminino no Brasil



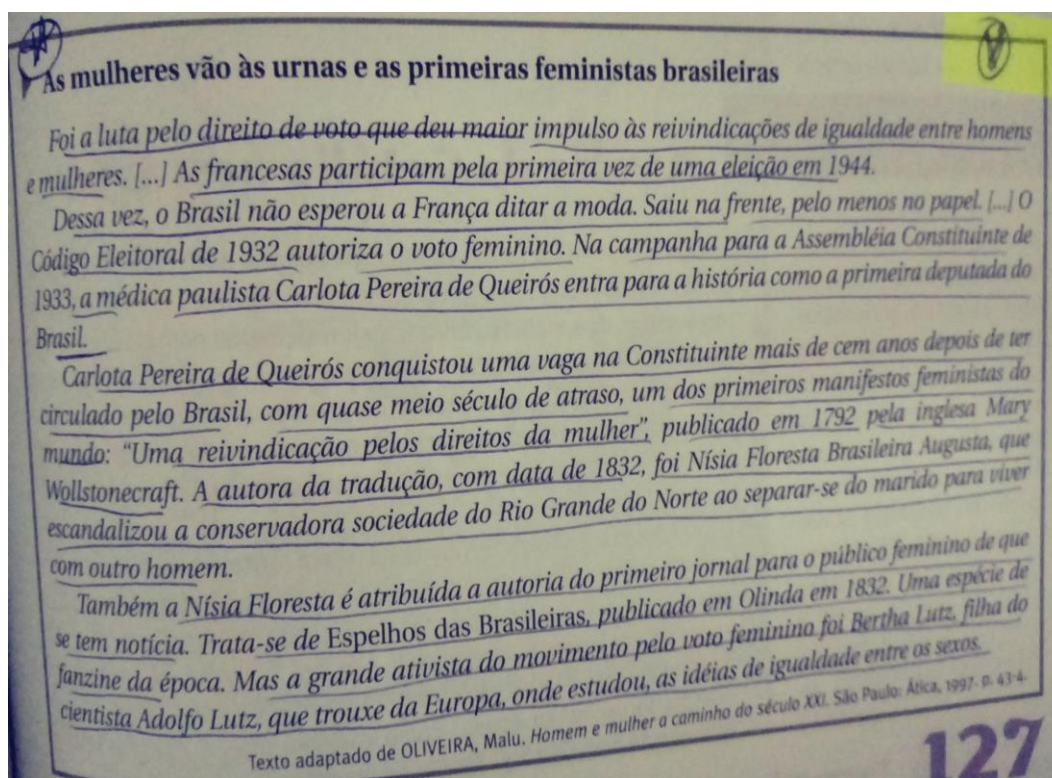
Figura 7. Mulher
votando nas
eleições para
deputados
e governadores,
de 1933.

Fonte: BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. *Coleção História – das cavernas ao terceiro milênio*. 9º ano – Desafios do terceiro Milênio. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006. (Utilizo a 2ª edição – Impressão revista, de 2006)

O curioso do texto didático é que ele não torna o voto feminino um dos grandes diferenciais da Constituição de 1934 como é feito em todas as demais narrativas, deixando apenas subentendido que as mulheres votavam pela primeira vez. Considero importante chamar atenção para esse fato porque observo que apesar da presença feminina no texto, o discurso construído não possibilita às mulheres um lugar de protagonismo, além de “esquecer” a luta das mulheres por igualdade e a conquista do voto.

Já na página 127 do livro de Leonel Itaussu e Luís César Costa (2007), aparece um interessante boxe com a reflexão mais aprofundada sobre a luta das mulheres por igualdade política no Brasil, ressaltando o caráter de luta pelo voto:

Figura 21: Boxe as mulheres vão às urnas



Fonte: MELLO, Leonel Itaussu de A.; COSTA, Luís Cesar Amad. *Construindo Consciências: História*. 8ª série. 1 ed. São Paulo: Scipione, 2006. (Utilizo a 1 ed. de 2007)

Nesse trecho vemos o uso adequado e conveniente da historiografia em prol das mulheres, que não apenas demarca o acontecimento do voto feminino mas o historiciza, resgatando mulheres que participaram ativamente no processo de luta pela emancipação, reforçando para os estudantes o caráter de conquista do movimento de mulheres e a forma processual com que se dão os eventos do passado.

O capítulo 4 do livro do Projeto Araribá irá tratar dos aspectos relacionados à educação e cultura na Era Vargas, trazendo na página 154 a afirmação de que o Teatro de Revista, enquanto manifestação artística, contribuiu para “orientar usos e costumes da sociedade” sendo exemplo “a sensualidade feminina, encontrada nas vedetes do teatro de revista” que se constituía “um modelo de graça e beleza” para as mulheres da época.

Através do discurso, percebemos que a presença das mulheres na narrativa é abordada sempre com conotação sexualizada e não problematizada, apontando a

“sensualidade e beleza” como aspectos do comum e do esperado para as mulheres da época, o que inclusive mostra-se uma contradição: as mulheres do teatro, da dança, da música, eram vistas pela moralidade tradicional apenas como objeto do divertimento dos homens, esses sim, que podiam gozar os privilégios da liberdade sexual, enquanto para a maioria das mulheres de classe alta ou baixa o padrão de moralidade era o de esposa perfeita, casta, e mãe, que de maneira alguma poderia ter a liberdade das mulheres artistas. E mesmo elas, apesar de sua relativa liberdade, estavam sujeitas, no mais das vezes, à exploração de seus corpos pelos homens, à violência sexual e à marginalidade na vida adulta, devido ao preconceito em relação à sua profissão.

No mesmo capítulo já citado, Boulos Júnior, na página 128, organiza os conteúdos referentes aos grupos de opositores ao governo Vargas, entre eles comunistas e integralistas, suas principais lideranças e reivindicações e filiações político-partidárias. Ao descrever o que foi o “Levante Comunista”, o autor menciona a experiência da resistência do Partido Comunista, derrotado pelas forças do governo, e cita Luís Carlos Prestes como um dos líderes presos pela polícia, assim como Olga Benário, que aparece no texto como "sua mulher".

Antes de qualquer problematização de caráter representativo, chama a atenção o uso da expressão "mulher de" para caracterizar o relacionamento entre o líder comunista e Olga Benário. Ser "mulher de" implica na ideia de propriedade, de apêndice, de complementaridade. Note-se que poderia ter sido usada a palavra "companheira" que neste caso implicaria num relacionamento de caráter igualitário, de suporte mútuo.

Sabendo que Olga Benário foi enviada ao Brasil como representante do próprio Partido Comunista Russo para levantar informações sobre a situação da filial partidária no Brasil e que teve, juntamente com Prestes, uma importância fundamental na organização do esquema e do planejamento que culminou no movimento de resistência armada de 1935, observamos que na construção do discurso, tal como aquele delegado à Maria Bonita, ela teve sua trajetória política, suas escolhas partidárias, sua liberdade e ação silenciadas pela figura masculina que ganha o centro da cena.

Cabe aqui discutir a ideia de *identidade* que perpassa a construção do discurso sobre as mulheres no livro didático. Tendo como base a ideia de que *identidade e diferença* fazem parte dos atos de criação linguística, é importante perceber de que maneira o discurso sobre as mulheres constrói identidades ao criar diferenças entre elas e o gênero masculino. É importante ressaltar o fato de que a identidade, assim como a diferença, são frutos das relações sociais. Isso significa dizer que a definição da identidade e da diferença são construções discursivas-linguísticas que estão subordinadas a relações de força e disputa por poder.⁹⁵

Seja ao silenciar completamente uma personagem histórica que aparece ao lado de uma liderança masculina ou atribuir a ela o lugar de complemento da identidade da figura masculina, se cria uma *nova identidade* para esses sujeitos femininos, que é construída a partir de uma premissa estática de identidade. Elas só podem ser definidas a partir daquilo que define os personagens masculinos, à sombra de sua mobilidade. Não há possibilidades para a identidade feminina fora dos parâmetros estabelecidos pelo discurso que atribui a ação ao homem e a passividade à mulher. E mesmo quando sua ação é ativa, ela está diluída na massa, no "grupo de operárias", sem nome, sem rosto, sem identidade, que não tem força simbólica para fazer frente ao Líder exemplar, cujo nome aparece singularizado no texto.

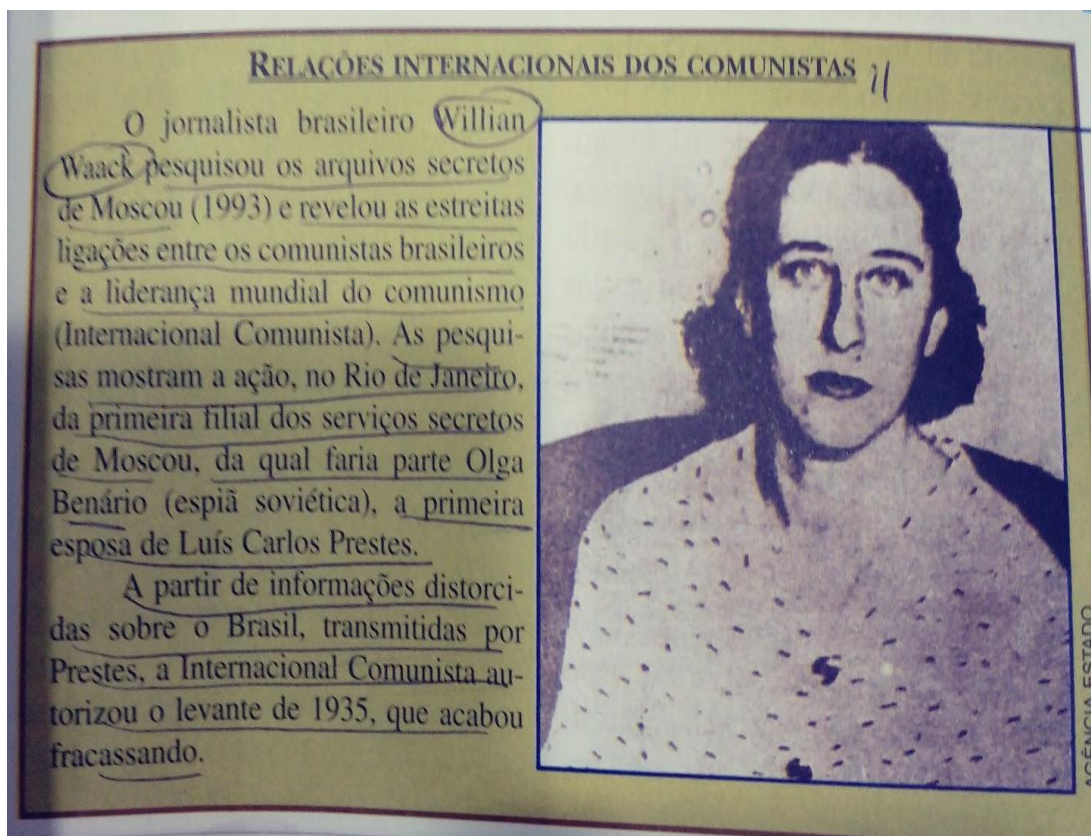
Através das análises realizadas para este trabalho e também do uso de materiais mais recentes em aulas, posso afirmar que o caso de Olga talvez seja o maior exemplo desse processo de construção da coadjuvância das mulheres na história escolar.

Acerca da participação política de Olga Benário, o livro de Patrícia Ramos Baick e Myriam Becho Mota (2006), apresenta, na página 131, assim, como vários dos outros, a militante apenas referida como “mulher de” Prestes, mas complementando que ela foi presa e deportada para a Alemanha após o fracasso da Intentona Comunista, atribuindo à prisão não o vínculo com sua atuação política importante como correspondente do Partido Comunista Russo, mas sim como judia.

⁹⁵ Conferir: SILVA, Tomaz Tadeu da. “A produção social da identidade e diferença.” In SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e Diferença- a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000, pp.76

No livro de Gilberto Cotrim (2007), ao narrar a “intentona comunista” na página 123 do capítulo 9, o autor apresenta um boxe sobre Olga Benário, intitulado *Relações internacionais comunistas*:

Figura 22: Boxe *Relações internacionais*



Fonte: COTRIM, Gilberto. *Saber e Fazer História*. 8ª série. 4ed. revista, São Paulo: Saraiva, 2005. Utilizo a 4ª edição revista – 2006, 1ª tiragem – 2007, pp. 123.

O discurso político do boxe e o uso da imagem de Olga é bastante questionável quando percebemos que a intenção do autor não é fornecer informações ou explorar a participação feminina no processo de contestação da ordem do governo varguista. Olga, apesar de ganhar um boxe “seu” é coadjuvante na História de Cotrim ao ser reduzida como “espiã soviética” e “primeira mulher de Prestes”, o que foge inclusive da proposta do recurso didático em questão, que é justamente a possibilidade de estender a narrativa para outros sujeitos e fatos. Além disso, o uso do livro de um *jornalista* como Willian Waack é bastante questionável dada a sua conhecida filiação política anticomunista e de direita.

Construção discursiva semelhante elabora Oldimar Pontes Cardoso (2007), na página 70, ao narrar, no capítulo 6, o processo de resistência ao governo Vargas, apresentando um boxe de tamanho bastante ampliado sobre o relacionamento de Olga e Prestes, intitulado “Olga, a espiã que amava o espionado”:

Figura 23: Boxe Espiã que amava o espionado



Fonte: CARDOSO, Oldimar Pontes. *História Hoje*. 8ª série – História Contemporânea e História do Brasil (séculos XX e XXI). 1ª edição, São Paulo: Ática, 2006. Utilizo a 1ª impressão, de 2007, pp. 70.

A presença desses recortes narrativos para tratar de personagens femininas,

militantes, como Olga Benário não só distorce sua trajetória de vida como constrói significados discursivos que cobrem de moralidade e acusações sua conduta, questionando a legitimidade de sua luta e por vezes até mesmo justificando sua prisão, o que corrobora com o sentido negativo, desorganizado, desqualificado, atribuído ao movimento do qual ela participa: Intentona.

Além disso, ao comparar a narrativa de William Waack e aquela de Fernando Morais, de 1985 - que é corroborada pela filha de Olga, a historiadora Anitta Leocádia Prestes - fica claro para nós as disputas ideológicas que permearam a construção das narrativas, às quais os autores dos livros em questão - ou seus grupos editoriais - não poderiam deixar de lado. Concluimos, então, que a escolha dos conteúdos e da narrativa foram feitos conscientemente.

No livro do Projeto Araribá (2007), a referência à Olga se restringe também à fatídica frase em que se narra sua prisão, por ser “mulher de” Luís Carlos Prestes, o líder comunista que protagoniza a ação (pp.144).

No capítulo 7 do livro de Nelson e Claudino Piletti, sobre a Era Vargas, aparece um boxe na página 75 que acompanha a narrativa sobre os movimentos de contestação política de comunistas e integralistas ao governo. O boxe, como já era de se esperar, se intitula “A última carta de Olga” e trata do relacionamento da Alemã com Luís Carlos Prestes:

Figura 24: Boxe Carta de Olga

A última carta de Olga

Num pedaço de papel de 266 centímetros quadrados, a alemã Olga Benário (1908-1942) escreveu a lápis, no dia 17 de outubro de 1936, sua última carta ao dirigente comunista brasileiro Luís Carlos Prestes (1898-1990) antes de saltar no cais de Hamburgo.


Olga e Prestes eram marido e mulher. Judia e militante comunista, ela fora embarcada à força no navio "La Coruña", de bandeira nazista, no porto do Rio. Dois policiais a escoltaram.

Na madrugada seguinte ao momento em que Olga redigiu a mensagem a bordo, o navio atracou na Alemanha. Ela carregava a filha que nasceu em um mês numa prisão de Berlim e ganharia o nome de Anita Leocádia. Logo a menina foi entregue à avó paterna, mãe de Prestes. Olga morreu em 1942, numa câmara-de-gás.

"Querido, me faltam palavras para te dizer mais", disse Olga na carta, a rigor um bilhete engordado. "Tu sabes que meus pensamentos e meu coração estarão junto a ti e, apesar de tudo, vou esperar pela hora em que possa voltar a estar a teu lado." Jamais se reencontrariam.

Talvez nunca se saiba se Prestes recebeu a mensagem, trazida para o Brasil pelos policiais do então Distrito Federal que acompanharam Olga. Eles cumpriam ordem do governo de Getúlio Vargas.

(Mário Magalhães. Folha de S.Paulo, 11 jan. 2003.)



Olga Benário acompanhada por um oficial, após prestar depoimento no Rio de Janeiro, em 1936.

Fonte: PILETTI, Nelson. *História e Vida Integrada*. 8ª série. Nova edição reformada e atualizada. São Paulo: Ática, 2005. Utilizo a 3ª edição, 1ª impressão, 2007, pp. 75

Novamente, percebemos que o conteúdo do boxe, que anuncia um conhecimento extra sobre uma personagem feminina, privilegia unicamente o aspecto da relação de Olga com o líder comunista, dotando a narrativa histórica de um certo tom de romantismo novelesco, onde o sofrimento pela separação e o desejo por estarem juntos aparece descolado do ato político da prisão, deportação e em seguida, do assassinato de Olga pelo Nazismo.

Percebemos nessa narrativa romantizada o quanto a linguagem é capaz de instituir e demarcar os lugares dos gêneros, não apenas pelo ocultamento da voz ativa para o feminino, como também, pelas diferenciadas adjetivações que são

atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros (do mesmo modo como utiliza esses mecanismos em relação às raças, etnias, classes, sexualidades etc). (LOURO, 1997, pp. 67)

Considerações Finais

A partir das análises empreendidas, era intenção desta pesquisa analisar: 1- os currículos instituídos ao final da década de 1990, frutos de um período de mudanças políticas significativas no contexto democrático; 2 - o debate historiográfico sobre os objetivos e características do ensino de História na escola; e 3 - a construção efetiva dos materiais didáticos escolares sob o viés da perspectiva de gênero, levando em consideração a luta dos movimentos de mulheres enquanto movimento social e suas conquistas no campo da representatividade política e também os avanços nos estudos e teorias de gênero, avaliando o quanto eles permitiram a construção de saberes a partir de uma epistemologia não patriarcal e sexista, estabelecendo-se como resistência ao processo de dominação - eurocêntrico, colonial.

A partir das análises da concepção de história presente nos currículos, da discussão historiográfica sobre a escola e da narrativa efetiva dos livros didáticos, a intenção desejada era sobretudo a de realizar um panorama coerente de comparação entre as distintas fontes, observando, pela estrutura narrativa, formação intelectual dos autores e conteúdos abordados nos livros, o processo de mudança no formato e nos objetivos dos livros didáticos, sobretudo com o processo de “atualização” das exigências do Programa Nacional do Livro Didático no Brasil, no sentido de buscar continuamente a compra e distribuição de materiais didáticos de qualidade - dentro do que o Programa considera como objetivos do ensino escolar.

Tal premissa da qualidade dos materiais adquiridos pelo Estado, representada nas exigências do Programa para aprovar as coleções didáticas corroborou com o processo padronização da forma e do conteúdo dos livros escolares, alimentada pela disputa mercadológica das editoras.

Através das análises do capítulo 3, percebe-se que mesmo abarcando a perspectiva reformista de uma política pública que buscava abarcar as necessidades de grupos marginalizados e contemplando as questões relacionadas ao feminismo e à representatividade de gênero, os currículos tinham falhas teóricas que restringiam a perspectiva ampla de uma pedagogia feminista, apenas inserindo na

ampla rede de significado do termo “cidadania” as questões do combate ao sexismo.

Apesar do esforço por parte dos autores e editores de livros didáticos, ao longo dos anos, de inserir as mulheres como agentes históricos nos seus livros, contudo, a maneira como isso ocorreu respeitava a forma pré-estabelecida dos conteúdos relevantes nos materiais didáticos, seguindo o tal padrão de mercado, o que ainda restringia o papel dos sujeitos na narrativa, construindo significados que por vezes reforçavam os padrões heteronormativos e de comportamento esperados, inserindo no processo de padronização dos conteúdos a padronização da maneira como as mulheres eram representadas.

Isso pode ser observado sobretudo através do uso do recurso do “boxe” para tratar da temática feminina, ou seja, a narrativa sobre as mulheres ganhava quase sempre um local apartado da narrativa principal dos livros, o que nos leva a questionar o sentido de se inserir esses conteúdos nos materiais didáticos e os usos possíveis dessas narrativas em sala de aula, uma vez que sabemos que os “boxes” podem ser considerados pela maioria dos professores e alunos como informações “extras” ou “curiosidades” triviais dentro dos eixos temáticos já estabelecidos como relevantes.

Além disso, através das análises, percebemos que junto com o recurso dos “boxes” as imagens também são utilizadas para dar conta das temáticas das personagens femininas da História, sendo por vezes acompanhadas de legendas que possibilitam se não um afastamento total do tema tratado no capítulo mas certamente a descrição superficial do contexto em questão do ponto de vista das mulheres, o que levou à reflexão, em diversos momentos nas análises, que significados e discursos - e mesmo que usos - as imagens de mulheres no material didático poderiam suscitar.

Conforme mencionado, vimos que em vários dos exemplares há uma certa ambiguidade na forma como as personagens femininas são retratadas, ora sob o discurso da passividade e certo vitimismo, ora sob o viés da luta ativa por direitos e autonomia. Isso serve para questionarmos a ideia de que há apenas uma maneira de se construir as narrativas dos livros didáticos, influenciada pelas exigências do mercado e do Programa Nacional do Livro Didático, pois de fato, apesar de uma

certa aparência de normatividade há uma diversidade de sentidos e possibilidades de construção narrativa que demonstram as escolhas ideológicas de autores e editoras, além de uma indeterminação acerca do que significa inserir “conteúdos atualizados” acerca dos temas “clássicos” da História Escolar.

Vimos ainda que, nesse esforço de atualização por parte dos autores e editoras, para a questão do feminismo, foram selecionadas certas personagens, como Maria Bonita, Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Olga Benário, para serem apresentadas nos conteúdos pré-estabelecidos como “cânones” da história escolar alimentando a lógica *singular* das narrativas em questão, ou seja, inserindo as mulheres nos conteúdos mas não alterando o sentido tradicionalista destes, em sua forma e conteúdo.

Conforme mencionado, sem ter acesso ao trabalho de problematização e às escolhas realizadas pelos professores - que certamente interferem muito nos programas e conteúdos - ficaria a dúvida sobre o alcance desses conteúdos nos alunos, suas concepções de história e redes de significados e analogias, influenciando a manutenção da ideia de que as mulheres atuantes historicamente configuram exceção.

Em meio à instituição da Base Nacional Comum Curricular, da maneira como se deu e a partir da retirada dos conceitos referentes ao gênero, a perspectiva que temos sobre o ensino de História na escola e a inclusão dos debates acerca da diversidade e da identidade de gênero e sexualidade é bastante pessimista. Sabemos que essa medida configura um retrocesso político em relação ao acesso à cidadania, mas, como destacado no início deste trabalho, os grupos de resistência, tanto por parte da sociedade comum quanto dos professores, universitários e escolares, têm se mantido firmes no propósito de combater os discursos da intolerância nos diversos meios, oferecendo programas alternativos, aulas-debate ou mesmo projetos escolares que permitam que a discussão não se esvazie. Como vimos, porém, o risco que os profissionais da educação correm é o de denúncias e perseguição ideológica, corroborados e incentivados pela lógica autoritária do Escola Sem Partido e dos movimentos religiosos radicais

Pensar a escola e sobretudo a confecção de materiais escolares que

permitam a livre discussão da diversidade cultural da sociedade se configuram como os maiores desafios que enfrentaremos daqui em diante, sendo necessário não apenas boa vontade para incluir tal diversidade entre os conteúdos “canônicos” do currículo, mas sobretudo um exercício contínuo de autoavaliação, das práticas pedagógicas e dos discursos e seus significados levantados em sala de aula nas nossas vivências cotidianas, buscando uma perspectiva que ponha em xeque preconceitos e discursos que naturalizam as relações entre os sujeitos, a construção de identidades coletivas e a normatização de saberes e comportamentos específicos em detrimento de outros. Buscar uma *ecologia* de saberes em sala de aula e uma observação crítica e problematizada da *diferença* é o nosso horizonte de expectativas.

Pensando nessas questões, este trabalho traz na seção anexa um breve material didático produzido a partir das questões levantadas, cujo objetivo é ser amplamente disponibilizado online e compartilhado para usos diversos de qualquer professor em sala de aula.

Referências Bibliográficas

BERTOLINI, Alexandre (Org.). **Diversidade sexual e de gênero na escola: educação, cultura, violência e ética.** Rio de Janeiro: Pró-reitoria de Extensão/UFRJ, 2008.

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1997.

_____. (Org.) **Ensino de História – fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez Editora, 2004.

BUTLER, Judith. **Gender trouble – Feminism and the subversion os identity.** Londres/Nova York: Routledge, 1990.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural, entre práticas e representações.** Sl: DIFEL, 2002.

COLOTA, Mariana. **La ¿nueva? Inclusión de las mujeres al mundo político – los discursos e prácticas de las concejales bonaerenses.** Buenos Aires: Biblos, 2015.

ECKERT, Penelope; McCONNELL-GINET, Sally. **Language and Gender.** New York: Cambridge University Press, 2003.

FERREIRA, Angela Ribeiro. *Representações da história das mulheres no Brasil em livros didáticos de História.* Dissertação (Mestrado em Educação), UEPG, Ponta Grossa, 2006.

FERREIRA, Elizabeth Xavier. **Mulheres, militância e memória.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber.** Petrópolis: Vozes, 1972. Trad. De Luiz Felipe Baeta Neves.

_____. **As palavras e as coisas.** São Paulo: Martins Fontes, 4 ed, 1987. Trad. de Salma Tannus Muchail.

_____. **A ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GATTI JUNIOR, Décio. **A escrita escolar da História – livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. São Paulo:Edusc; Minas Gerais: Edufu, 2004.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir – A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma (Orgs.). *A memória e o ensino de História*. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000.

LOPES, Thábata Mortani. *As mulheres (In)visíveis nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) UNIRIO, Rio de Janeiro, 2015.

LOURO, Guacira Lopes (Orgs.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012.

ROCHA, Helenice Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **A história na Escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2009.

_____; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (Orgs.) **A escrita da história escolar – memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

SCOTT, Joan Wallach. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SILVA, Tomaz Tadeu da.(Orgs.) **Identidade e Diferença, a perspectiva dos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro/Petrópolis: Vozes, 2000.

VEYNE, Paul. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. Rio de Janeiro: Civilização

Brasileira, 2011.

Fontes

1- Livros didáticos – Organizados por data de publicação

- 1- SILVA, Francisco de Assis. *História – Século XX: a caminho do terceiro milênio*. 8ª série. 1 ed., São Paulo: Moderna, 2001
- 2- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *Coleção História, Sociedade & Cidadania*, 8ª série. Nova versão, São Paulo: FTD, 2004.
- 3- COTRIM, Gilberto. *Saber e Fazer História*. 8ª série. 4ed. revista, São Paulo: Saraiva, 2005 (Utilizo a 4ª edição revista – 2006, 1ª tiragem – 2007)
- 4- PILETTI, Nelson. *História e Vida Integrada*. 8ª série. Nova edição reformada e atualizada. São Paulo: Ática, 2005. (Utilizo a 3ª edição, 1ª impressão, 2007)
- 5- MELLO, Leonel Itaussu de A.; COSTA, Luís Cesar Amad. *Construindo Consciências: História*. 8ª série. 1 ed. São Paulo: Scipione, 2006. (Utilizo a 1 ed. de 2007)
- 6- CARDOSO, Oldimar Pontes. *História Hoje*. 8ª série – História Contemporânea e História do Brasil (séculos XX e XXI). 1ª edição, São Paulo: Ática, 2006. (Utilizo a 1ª impressão, de 2007)
- 7- BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. *Coleção História – das cavernas ao terceiro milênio*. 9º ano – Desafios do terceiro Milênio. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006. (Utilizo a 2ª edição – Impressão revista, de 2006)
- 8- DREGUER, Ricardo; TOLEDO, Eliete. *História: conceitos e procedimentos*. 8ª série. 1 ed. São Paulo: Atual, 2006. (Utilizo a 7ª reimpressão)
- 9- *Projeto Araribá: História*, 9º ano. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. Editora responsável: Maria Raquel Apolinário. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2007.

2- Parâmetros Curriculares Nacionais

Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental

– História. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf

– Temas transversais. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>

3- Programa Nacional do Livro Didático

Guias e Editais do PNLD 2005 e 2008. Disponível em:

<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld>

Anexo 1 - Modelo de Plano de Aula (proposta para os professores)

Professor/a:

Escola:

Série: 9º ano do Ensino Fundamental II

Tema da aula: Por uma Epistemologia Feminista: História das Mulheres na Escola.

Tempo Estimado: Ao longo do período letivo

Objetivo Geral:

Configura-se como objetivo geral destas aulas estabelecer uma perspectiva epistemológica alternativa para a reflexão dos eventos específicos estudados no programa, sob o ponto de vista da história do movimento de luta das mulheres por emancipação política e social nas sociedades contemporâneas (século XX). É necessário Incentivar os alunos a reconhecerem a possibilidade da construção de diferentes olhares narrativos sobre o passado, construindo saberes específicos de acordo com os grupos os quais as análises históricas privilegiam, alcançando a ideia de que , reunidos, eses saberes enriquecem a percepção sobre o passado e as múltiplas formas como ele se apresenta, em termos de significado, nas práticas cotidianas e presentes de vivência e interpretação da realidade.

A incorporação de uma pedagogia feminista não deve se sobrepor às lógicas já estabelecidas de ensino, mas devem se utilizar delas, dialogar com elas, para produzir não um conhecimento sobre a resistência apenas das mulheres, mas sobre as possibilidades de resistência e atuação de

quaisquer grupos oprimidos.

Objetivos Específicos:

Dentre os objetivos específicos espera-se dos alunos de que possam perceber a historicidade do feminismo, enquanto movimento social organizado porém heterogêneo e diverso, percebendo que a atuação das mulheres, suas estratégias de luta e resistência, suas relações na família e na comunidade podem, efetivamente, variar, de acordo com o lugar e o tempo analisados; espera-se ainda que eles sejam capazes de perceber o processo de reivindicação de direitos das mulheres como processos históricos incluídos nas narrativas dos eventos políticos e sociais estudados em sala ao longo do ano, e não como um processo descolado, à parte; e que por fim, eles percebam que as mulheres, assim como outros grupos sociais, tiveram de enfrentar um processo de luta para se fazerem representar no mundo político e social, o que não exclui o fato de que elas efetivamente participaram dos acontecimentos da história de maneira tão atuante quanto os homens, mas que sua presença foi silenciada pelas narrativas patriarcais.

Conteúdos e Conceitos:

Feminismos, história das mulheres

Estratégias e Metodologias (Instrumentos didáticos):

O principal instrumento didático desta aula será o recurso visual (apresentação do Google e vídeos), privilegiando a leitura de imagens, textos literários enquanto documentos históricos.

Bibliografia: (A ser preenchida conforme os usos dos professores)

Sites: (A ser preenchido conforme o uso dos professores)

Anexo 2 – Proposta de Material didático

Conforme mencionado, pensar os termos de uma mudança na estrutura física e de conteúdo dos materiais didáticos de História comercializados no Brasil é um desafio, já que um processo histórico de hierarquia de saberes foi responsável por criar temas considerados “clássicos” para a História, nacional e internacional. Nesse sentido, inserir as mulheres na lógica desses conteúdos se faz necessário, mesmo que utilizando meios alternativos para a construção de aulas que problematizem o papel da mulher na sociedade atual através da trajetória de sua atuação histórica.

Sendo assim, este material didático anexo foi pensado para ser uma proposta ao trabalho dos professores em sala de aula, no sentido de ultrapassar as referências contidas nos materiais escolares e de trabalhar de maneira problematizada as informações, através de debates e questões críticas acerca de cada tema.

A primeira vista, pode-se pensar que a lógica adotada na construção do material em questão realiza justamente aquilo que se critica nos materiais escolares: a inserção das mulheres na lógica “exemplar” dos temas e assuntos tratados, contudo, vale ressaltar que, a ideia buscada aqui é a de pensar possibilidades reais de inserção das mulheres nas narrativas da sala de aula, sendo uma estratégia válida utilizar a lógica vigente para, aos poucos, ir questionando-a e substituindo-a pela premissa da pedagogia feminista.

É importante destacar que o material anexado a seguir é apenas a versão em imagem do material original, que é uma apresentação em Hiperdocs do Google, visualizada através do link:

<https://docs.google.com/presentation/d/1tIA5ioJABLJ1SpOxULxBEQTcygWm54rNnqXhSZhoZDU/edit?usp=sharing>

Por uma Epistemologia Feminista

—

História das Mulheres na Escola

Tema 1: As mulheres na Guerra

- Home Front
- Mulheres “Soldado”
- As conquistas
- A “volta” à normalidade

Tema 1: As mulheres na Guerra

É partir da experiência da Primeira Guerra que o horizonte dos papéis sociais das mulheres puderam ser expandidos, uma vez que a força de trabalho predominante no campo e nas cidades foi solicitada a comparecer ao campo de batalha. Como acontece num contexto de guerra, **o modelo de sociedade** e os **padrões de moral e costumes** são suspensos, e como parte da própria propaganda de guerra, as mulheres são chamadas também à luta.

Tradicionalmente, os historiadores dividiram a atuação das mulheres nos conflitos mundiais em duas frentes: o **home front**, que abarca as funções e cargos do mundo público assumidos pelas mulheres nas cidades, longe das linhas de frente do conflito, e a participação efetiva delas nos campos de batalha, relacionados em geral à tarefas administrativas, como enfermagem, cozinha, informações.



Cartaz de convite ao alistamento feminino. Marinha americana começa a aceitar o alistamento feminino já na Primeira Guerra Mundial.



Propagandas da indústria bélica: "As vidas deles estão nas mãos dela"

"Elas estão fazendo sua parte. Aprenda a fazer munições"

- Que sentidos esses enunciados propõem?



Fábrica de munições - EUA - Primeira Guerra Mundial

Alistamento de tropas femininas no Reino Unido, Maio de 1917



Tema 1: As mulheres na Guerra

Contudo, pesquisas como a de Joanna Bourke (1999) e Svetlana Alexijevich (2016), dentre outras, têm mostrado experiências de mulheres, de várias nacionalidades, que participaram diretamente nas batalhas, às vezes até mesmo na linha de frente, como **soldados**, **franco-atiradoras**, **pilotos** e **paraquedistas**.

Dentre os países que mais incentivaram e recrutaram as mulheres para a frente de batalha a **Rússia**, mesmo antes da Revolução Russa, merece destaque.

Porém, é necessário destacar que, com o fim dos conflitos, sobretudo após a Primeira Guerra, havia uma pressão social para que as mulheres deixassem o mundo o trabalho e retornassem a seus antigos cargos de mães e esposas.

Oficiais da Força Aérea Soviética: Rufina Gasheva (848 missões noturnas de combate) e Nataly Meklin (980 missões noturnas de combate) exibem suas medalhas de 'Heroínas da União Soviética. Elas eram conhecidas como "As bruxas da noite" por essas missões.



(dir.) Ziba Pasha Ganiyeva era sniper da 151ª Infantry Reconnaissance Battalion, 130ª Divisão do Exército Soviético.



(esq.) Sargento Senior Roza Shanina foi uma sniper soviética da Segunda Guerra Mundial. Estima-se que ela matou ao menos 54 soldados nazistas antes de ser morta, aos 20 anos. Antes da Guerra, ela era professora primária.



Pilotos da Divisão de Mulheres da Força Aérea Americana Pilots: Frances Green, Margaret Kirchner, Ann Waldner e Blanche Osborn.

No contexto da Segunda Guerra Mundial, além das divisões soviéticas, as mulheres norte americanas também se destacaram nas funções de batalha.

Tema 1: As mulheres na Guerra

De fato, muitas mulheres foram obrigadas a abrir mão da liberdade alcançada, porém, a maioria delas se recusou a retroceder no espaço público alcançado. Para as mulheres-soldado, nos contam as autoras citadas, era ainda mais difícil voltar à normalidade de tempos anteriores, pois a liberdade vivenciada na guerra era algo valioso para essas mulheres.

Conforme as narrativas da correspondência pessoal e de diários de Flora Sandes, citados por Bourke, a transformação dela em combatente teria ido ao encontro de seu desejo, desde a infância, de “ser um menino”.



Iniciando-se na experiência da guerra como enfermeira, ela conta que pouco se identificava com o trabalho de cuidado dos feridos. Para Sandes, a possibilidade de atuar diretamente no calor do combate possibilitava, para ela, um prazer e uma diversão nunca antes imaginados. Em seus diários, ela narra também a experiência da volta à normalidade social, à pressão para que ela assumisse o lugar de seu gênero na sociedade:

*“Não posso descrever como me sinto agora, tentando me acostumar com a **vida de mulher** e as **roupas de mulher** novamente. Me transformar, de mulher para soldado, não é nada comparado ao que sinto ao me transformar de soldado em mulher, ordinária, novamente.[...] era como perder tudo de uma vez, me senti com uma alma penada tentando achar orientação em outra vida, em um mundo completamente diferente.”*

Flora Sandes, primeira mulher inglesa a ser reconhecida oficialmente como “soldado”



Vídeo com depoimentos recolhidos do livro “A Guerra não tem rosto de mulher”

De maneira geral, as mulheres que participavam dos combates eram recebidas em casa não como heroínas de guerra, mas como **aberrações**, mulheres masculinizadas.

A volta pra casa das mulheres que atuavam na Guerra era marcada pela negação do que haviam feito, pela normatização dos corpos, pela volta de sua “essência” feminina.

Tema 1: As Mulheres na Guerra

Após assistir ao vídeo com depoimentos recolhidos do livro “A Guerra não tem rosto de mulher”, escreva um pequeno texto relacionando os depoimentos com a fala de Flora Sandes, explicando que sentidos a “vontade de ser um menino” possui nesse contexto.

Que sentidos as palavras “masculino” e “feminino” evocavam, nesse período histórico? Atualmente, você ainda percebe se esses sentidos permanecem os mesmos? Explique.

Tema 2: Mulheres operárias no século XX

- Mão de obra feminina
- Operárias em luta
- Revolução Russa
- Mulheres Comunistas



Mooca - 1917
Grevistas, funcionários do Cotonifício Regoli-Crespi, em frente a fábrica.

Em junho de 1917, décadas antes da consolidação das leis trabalhistas no Brasil, cerca de 400 operários - em sua maioria mulheres - da fábrica têxtil Cotonifício Crespi na Mooca, em São Paulo, paralisaram suas atividades.

O ano de 1917 é considerado um marco no processo de luta da classe operária internacional. Os acontecimentos que levaram, na Rússia, à deposição do Czarismo, e as greves e embates dos operários brasileiros contra a opressão dos patrões são fenômenos que moldaram não apenas a ideologia e filiações políticas desses grupos, como também influenciaram diretamente na lógica dos acontecimentos futuros nos respectivos países.

A luta da classe operária já ocorria desde meados do século XIX, reivindicando melhores condições de vida e trabalho. Com o crescimento da industrialização e para dar conta da renda familiar que o homem não contemplava sozinho, as mulheres passaram a ser maioria nas fábricas, desempenhando um importante papel enquanto articuladoras de **greves e protestos**, como nos mostra o trecho a seguir:



Mulheres grevistas em Outubro de 1917 na Rússia.

“Muitas delas reagiram frente às reduções salariais, aos maus tratos e aos assédios constantes impingidos por mestres e patrões. Por essa atuação, chegaram a ser demitidas e taxadas de indesejáveis, arroladas nas listas negras, acusadas de roubo, sabotagem ou boicote. Sobre a Greve de 1901, na Fábrica Santana, por exemplo, o Jornal O Estado de São Paulo relatou:

“Todas as manhãs as 600 operárias em parede aglomeram-se nas imediações da fábrica e por ali ficam até as 9, às vezes até as 11 da manhã, não consentindo na entrada das que desejem trabalhar, vaiando e agredindo o novo pessoal.”

Ao contrário da ideia de que as mulheres operárias eram “moças frágeis e indefesas”, vítimas passivas do sistema capitalista - discurso muitas vezes propagado pelo próprio operariado masculino - vemos, então, o protagonismo e força delas enquanto agentes no processo de transformação social.



Clara Zetkin (1857-1933) foi uma liderança feminina e socialista na Alemanha. Zetkin foi a primeira grande líder feminista do movimento socialista alemão, e mesmo internacional. Em 1891 passou a redigir as publicações femininas da social-democracia alemã, consideradas a mídia feminista de maior influência na história do movimento feminino. Discípula do materialismo histórico, Clara Zetkin afirmava que:

“ se a mulher quiser obter a plena liberdade social e equiparação com o homem, se quiser conquistar como o homem a liberdade de movimento e de ação para todo gênero humano, duas são as condições indispensáveis: a abolição da propriedade dos meios de produção e sua substituição pela propriedade social, bem como a entrada da mulher nos bens sociais e no seio de uma ordem social livre de exploração e de opressão.”



Alexandra Kollontai (1872 - 1952), foi uma líder feminista russa aliada ao movimento revolucionário bolchevique, ocupante do cargo de Comissária do Povo de Assistência Pública – título equivalente ao de ministro de Estado.

Apesar de ter ficado poucos meses no cargo, a elaboração teórica de Alexandra Kollontai, discípula e colaboradora de Lênin, esteve exposta em sua luta diária –através de congressos, jornais, convenções femininas- e em sua lógica de pensamento acerca dos valores que deveriam nortear a nova sociedade.

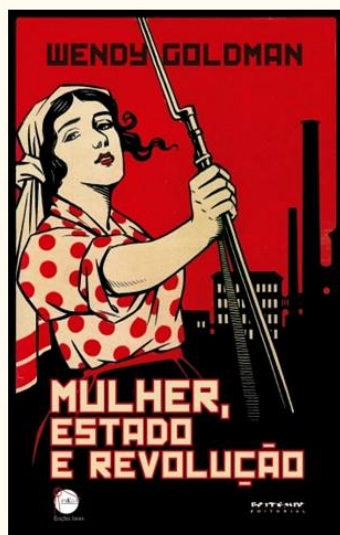
Para ela, uma nova sociedade deveria possuir uma nova moral e uma nova mulher, estabelecendo novos conceitos quanto à moral sexual e liquidando os restos da velha moral burguesa. Ela trabalhou para que fossem reconhecidos os direitos e liberdades às mulheres, modificando aspectos das leis que as subordinavam aos homens, como a negação do direito ao voto e a imposição de piores condições salariais. As relações familiares e sexuais foram liberalizadas, aprovando-se o divórcio e o direito ao aborto, além de numerosos benefícios sociais para a maternidade e a habilitação de creches.



“O que a Revolução de Outubro deu às trabalhadoras e camponesas” Na foto verifica-se bibliotecas, clubes de recreação, creches para os filhos das operárias.

Mulheres Russas na Primeira Guerra





O livro *Mulher, Estado e revolução: política familiar e vida social soviéticas, 1917-1936*, da historiadora norte-americana Wendy Goldman foi lançado no Brasil em 2014. Nele, a autora examina as mudanças sociais pelas quais passou a sociedade da União Soviética nas

duas décadas após a revolução de 1917, com foco nas mulheres e a relação que estabeleceram com o Estado revolucionário. Analisando a estrutura familiar, a sexualidade, o casamento e o divórcio na URSS, a obra explora como as mulheres responderam às tentativas bolcheviques de redefinição da instituição familiar. A superação da opressão das mulheres na sociedade, especialmente na família e no trabalho, era ponto fundamental dos bolcheviques para construir uma sociedade igualitária. Apesar dos esforços iniciais, contudo, com a centralização e rigidez do regime stalinista, as ideias iniciais foram sendo deixadas de lado.

Tema 2: Mulheres operárias no século XX

No slide anterior, há um vídeo da autora Wendy Goldman sobre o feminismo e os movimentos de resistência das mulheres trabalhadoras. Após assistir ao vídeo e ler as informações trabalhadas, escreva um pequeno resumo explicativo sobre a relação entre o movimento de mulheres operárias e os ideais socialistas.

Atualmente, sabemos que as mulheres continuam sendo mão-de-obra bastante representativa em diversos setores da economia. Mas e no meio industrial? Faça uma pesquisa sobre a situação das mulheres no setores industriais no Brasil hoje, incluindo questões relacionadas ao salário, ao nível de escolaridade e às condições de trabalho.

Tema 4: Mulheres e modernidade no Brasil

- Modernismo - artistas - Tarsila do Amaral e Anita Malfatti
- Modernidade - mudanças nos costumes - cinema, moda



Em geral, ao se tratar da chamada modernidade brasileira, é comum que as narrativas históricas privilegiam determinados pontos de interesse e visão. Por exemplo, ao tratar da economia industrial e do crescimento das cidades, a ênfase se coloca na narrativa sobre as novas tecnologias do mercado, como o telefone e o telégrafo, os novos produtos, artigos de vestuário, carros, etc, enfatizando o caráter de modernização da sociedade brasileira nas primeiras décadas do século XX.

Se pensarmos, contudo, na situação dos operários e populações pobres urbanas, por exemplo, vemos que a modernidade das elites estava distante da realidade dos trabalhadores brasileiros.

Sendo assim, a Semana de Arte Moderna ocorrida em 1922 que trouxe, em termos estéticos, literários e artísticos, ruptura importante com o tipo de representação artística que antes se fazia, também se configura como uma dessas narrativas sobre a modernidade. É comum ver o modernismo artístico atribuído à figuras famosas como Mário



Anita Malfatti

de Andrade e Oswald de Andrade, contudo, a participação das mulheres nessa corrente, tanto na literatura com Pagu, quanto na arte com Anitta e Tarsila, foi ativa e bastante importante para época.

Aliás, o que se configura como pontapé inicial para o movimento é justamente a exposição de Anita Malfatti em 1917:

Há cem anos, São Paulo assistia à inauguração da Exposição de pintura moderna Anita Malfatti, evento que alteraria para sempre o curso da história da arte no Brasil. Do conjunto ali reunido, chamavam especial atenção as paisagens construídas por meio de manchas de cores fortes e contrastantes, e, nos retratos, os enquadramentos insólitos, as deformações anatômicas, o colorido não naturalista. As extravagâncias expressivas – aos olhos dos matutos que, até então, só haviam tido contato com pinturas acadêmicas ou muito próximas disso – sinalizavam o impacto que a arte de vanguarda tivera sobre a artista durante o período de aprendizado na Alemanha (1910-1914) e nos Estados Unidos (1915-1916).

Exposição do Museu de Arte Moderna de São Paulo



Tarsila SITE OFICIAL

Home Obras Rotelero das obras Biografia Linha do tempo Novidades Contato

Infância e Aprendizado

Tarsila do Amaral nasceu em 1 de setembro de 1886, no Município de Cajal do Estado de São Paulo. Filha do fazendeiro José Estanislau do Amaral e de Aguiar do Amaral, passou a infância nas fazendas de seu pai. Estudou em São Paulo, no Colégio Sion e depois em Barcelona, na Espanha, onde fez seu primeiro quadro, "Sagrado Coração de Jesus", em 1904. Quando voltou, casou-se com Teixeira Pinto, com quem teve a única filha, Dulce.

Separaram-se alguns anos depois e então iniciou seus estudos em arte, inicialmente com escultura, com Zadig, passando a ter aulas de desenho e pintura no ateliê de Pedro Alexandrino em 1918, onde conheceu a pintora Anita Malfatti. Em 1918 estudou em Paris, na Académie Julien e com Émile Renard. Ficou lá até julho de 1919 e soube da Semana de Arte Moderna (que aconteceu em fevereiro de 1929) através das cartas da amiga Anita Malfatti.

Vale a pena visitar o [site](#) da artista, que reúne informações biográficas e imagens de seus trabalhos.

Tarsila do Amaral é uma pintora e escultorista paulista, nascida de uma família da alta sociedade, o que a possibilitou estudar arte em Barcelona e Paris. Ao conhecer Anita Malfatti e o círculo de modernistas paulistas, Tarsila se filiou ao movimento, trazendo em sua arte o olhar estético da cor e da criatividade.

Conforme mencionado, outro viés pelo qual a modernidade é vislumbrada são as Revistas de Moda francesas invadem o mercado, ditando padrões de beleza europeus, brancos, impondo disciplina aos corpos, cabelos e aparência para as mulheres mais ricas da sociedade brasileira.



Uma das mais fortes influências simbólicas para a aparência e comportamento das mulheres de classe alta, era também o cinema: atrizes e dançarinas como **Josephine Baker** se destacavam e faziam sucesso por exaltar a sensualidade do corpo feminino, criando uma *fetchização* dos ideais de mulher moderna, vista do ponto de vista da liberdade do corpo das escolhas afetivas.

Contudo, é necessário destacar que esses estereótipos femininos, que certamente influenciaram no comportamento feminino, não foram bem aceitos por toda a sociedade, pois a maior preocupação era a educação moral das meninas, que não poderiam ter desvios de comportamento.



Louise Brooks personaliza um dos estereótipos femininos influenciados pelo cinema



O Jazz e o Charleston são os ritmos dançantes agitados, que marcam a nova sociedade.

Tema 4: Mulheres e modernidade no Brasil

Você viu que o conceito de modernidade assume diferentes formas e significados, de acordo com o olhar a partir do qual se analisa a sociedade. Sendo assim, escreva um pequeno texto relacionando a influência dessa noção para a experiência de emancipação das mulheres ao longo do século XX.

No slide sobre Tarsila do Amaral há um link para o site da artista. Realize uma leitura dos conteúdos biográficos apresentados no site e relacione arte e nacionalidade no movimento modernista.

Os “padrões femininos de beleza” da modernidade ainda se mostram presentes na sociedade atual? Como? / Você sabe o que significa o movimento contemporâneo de **empoderamento** das mulheres? Que relação ele estabelece com a questão do esteriótipo do comportamento e da beleza das mulheres?

Tema 5: Mulheres na luta política no Brasil (1930-1950)

- Berta Lutz - a luta pelo voto
- Laura Brandão e Pagu
- Olga Benário - biografia de uma militante
- Nieta dos Campos da Paz e as Associações Femininas do PCB.



Bertha Maria Julia Lutz (1894 – 1976) foi uma bióloga brasileira, formada pela Universidade de Paris-Sorbonne, no ano de 1918. Em 1933 se formou em direito pela Faculdade do Rio de Janeiro, atualmente incorporada pela UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro).

Em 1919, passou no concurso público para o Museu Nacional e se tornou a segunda brasileira a ingressar no serviço público do país. No período em que viveu na Europa teve contato com os movimentos feministas; em seu retorno ao Brasil passou a ser figura importante na busca pela igualdade de gênero. Nesse mesmo ano, após representar o Brasil na assembleia geral da Liga das Mulheres Eleitoras, realizada nos Estados Unidos, Lutz fundou a Federação Brasileira Pelo Progresso Feminino.

O reconhecimento do papel de Lutz na história da construção dos direitos das mulheres brasileiras não é recente. Historiadoras e sociólogas contam a trajetória que ela traçou para demonstrar a importância do acesso de meninas e mulheres a educação e da garantia de seus direitos civis e políticos.

Contudo, recentemente foram divulgadas pesquisas que comprovaram que a atuação de Lutz não foi importante apenas para as brasileiras. Ela foi essencial na luta internacional pelo reconhecimento dos direitos das mulheres e da igualdade de gênero.



Reunião da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, nos anos 1920: à época, entidade deu suporte às reivindicações das mulheres

VOTO FEMININO

- Em 1927, o Rio Grande do Norte foi o primeiro Estado a conceder o direito de voto às mulheres. A professora Celina Guimarães, de Mossoró (RN), foi a primeira brasileira a fazer o alistamento eleitoral.
- Alzira Soriano, professora e juíza de futebol, foi eleita prefeita de Lajes, em 1928, pelo Partido Republicano. Ela não terminou o seu mandato por causa da Revolução de 1930.



Alzira Soriano, primeira prefeita da América Latina.

• Valéria Fernandes

2/16/2013 #25



Laura Brandão - Militante comunista

Laura Brandão é uma importante figura na história brasileira da resistência e da luta contra a injustiça e a exploração no início do século XX. Laura foi casada com o comunista Octavio Brandão e, ao seu lado, militou no Partido Comunista do Brasil (PCB), enfrentando as perseguições dos órgãos de repressão. Sua voz era ouvida nas suas aparições em portas de fábrica, comícios, lutas sindicais e na política.

Durante o Governo de Getúlio Vargas, foi deportada em 1931 do país com o marido e as três filhas, morrendo de leucemia nos Urais da URSS em 1942.

A biografia *Laura Brandão: A invisibilidade feminina na política*, da historiadora Maria Elena Bernardes, publicada em 2007, resgata a trajetória dessa revolucionária carioca. O livro nos ajuda a entender o contexto político e cotidiano do tempo em que Laura viveu. A autora da obra nos apresenta uma mulher que foi professora e intelectual, encantada pela literatura e, principalmente, pela política; uma militante de esquerda que soube construir seu espaço de atuação, enfrentando algumas resistências masculinas em relação à presença feminina no espaço político.



A prisão de Patrícia Galvão (Pagú). Brasil, 1931 - ©
foto: Acervo do. Arquivo Edgard Leuenroth/Unicamp. "

Patrícia Galvão foi escritora, poetisa, artista e jornalista paulista, e é considerada a primeira mulher a ser presa no Brasil por motivações políticas: Em 1931, ao participar da organização de uma greve de estivadores em Santos, Pagu foi presa pela polícia política de Getúlio Vargas.

Foi a primeira de uma série de 23 prisões ao longo da vida. Depois de alguns anos de militância, em 1933, partiu para uma viagem pelo mundo, deixando no Brasil o marido e o filho. No mesmo ano publicou o romance Parque industrial, sob o pseudônimo de Mara Lobo, que retratava a realidade dura das mulheres operárias no Brasil.



Num relato recente sobre a vida e as experiências de sua mãe, Anita Leocádia Prestes, historiadora e professora da UFRJ, realiza um levantamento dessa que foi uma das mais importantes lideranças políticas do Brasil que vale a pena ser lido na íntegra: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/09/05/homenagem-a-olga-benarrio-prestes-minha-mae/>

Com apenas 16 anos de idade, Olga, nascida em 1908, numa família abastada de Munique, Alemanha, saiu de casa para, junto com o jovem professor Otto Braun, seu namorado e dirigente do Partido Comunista, e sob a influência do ambiente revolucionário então existente em seu país, participar das lutas da juventude trabalhadora no distrito "vermelho" de Neukölln em Berlim. Membro da Juventude Comunista, devido à sua destacada atuação política, foi logo aceita nas fileiras do Partido Comunista da Alemanha (PCA). Em 1928, tornou-se conhecida pela decidida participação na libertação de Otto Braun, detido por "alta traição à pátria" na prisão de Moabit. A partir desse momento, Olga iria se tornar dirigente da Internacional Comunista da Juventude, com intensa atuação política em diversos países europeus, como Inglaterra e França, em que chegou a ser detida por curtos períodos.



Antonieta Paz

Nascida em São Paulo, em 18 de outubro de 1911, filha de David Copperfield Hampshire e Alzira Rudge Hampshire, **Antonieta Campos da Paz** foi uma militante do Partido Comunista Brasileiro que desde a década de 1930 até a década de 1970 esteve engajada nas atividades do Partido, reunindo ao longo de sua vida diversos materiais relacionados à sua experiência, que incluem cartas e recortes de jornal, pequenos verbetes biográficos de mulheres comunistas e de membros do partido, pequenos trechos de discursos, uma autobiografia, e vastos relatórios sobre a *Liga Feminina da Guanabara*, que era, basicamente, o novo nome da *Associação Feminina do Distrito Federal* entre os anos de 1960 e 1963, uma vez que a Associação havia sido fechada pelo governo em 1957.

Antonieta Paz integrou vários grupos de mulheres nas décadas de 1940 e 1950 no Rio de Janeiro, se dedicando às organizações femininas e ao movimento de reivindicação de direitos das mulheres. Ela combateu ativamente os governos Vargas e Dutra, sendo presa pela primeira vez em 1949.

Já na época da ditadura militar, Antonieta Paz deu abrigo às reuniões da Aliança Libertadora Nacional e à Carlos Marighela, sendo presa novamente na década de 1970. Até sua morte, nos anos 1980, ela se dedicou às causas feministas e ao direitos das trabalhadoras.

Tema 5: Mulheres na luta política no Brasil (1930-1950)

Você aprendeu que as mulheres brasileiras foram muito atuantes nas reivindicações políticas ao longo do século XX. Nas sociedades atuais, quais são as principais reivindicações das mulheres? O que elas denunciam? (pesquise)

A militância feminina associada aos ideais de esquerda é bastante representativa como se vê pelos exemplos trazidos, mas houve outras formas de luta das mulheres sem relação com os ideais socialistas? Quais? (pesquise)

No seu bairro ou na sua comunidade, há algum movimento, organização ou roda de debate de mulheres? Se não, escreva um pequeno texto abordando interesses das mulheres nessa comunidade que deveriam ser pauta de discussão e reflexão.