



## **REPRESENTAÇÕES GENERIFICADAS: A REVOLUÇÃO CUBANA EM UM LIVRO DIDÁTICO DE HUMANIDADES**

Andréa Mazurok Schactae

IFPR – Campus Telêmaco Borba/UEPG – ProfHistória

andrea.schactae@ifpr.edu.br

### **Introdução**

A escola, problematizada como um espaço social/cultural que compartilha das construções e desconstruções de relações e práticas sociais e culturais, permite compreender os contextos nos quais é constituinte. Reproduzindo e transformando as práticas, as experiências sociais e culturais. Entendo espaço social a partir de Pierre Bourdieu (1996), práticas a partir de Michel de Certeau (1994) e cultura, conforme Clifford Geertz (2008), o espaço social/cultural escolar é constituído pelas relações que transformam o lugar, o espaço, e as construções de significados. Assim, problematizar a escola é um processo para compreender como esse espaço é constituído por práticas e representações, apropriando-se das reflexões de Roger Chartier (1990). A leitura de livros didáticos e o ensino praticado com o apoio dos livros didáticos, são práticas que contribuem para construção e desconstrução dos espaços sociais/culturais, sendo assim, são construções que contribuem para as transformações e/ou manutenção da sociedade e das representações sociais.

Entendendo que as representações são formas de percepção do social que produzem e reproduzem discursos e práticas que buscam legitimar ou justificar para os próprios indivíduos as suas escolhas e condutas. Sendo elas determinadas pelo grupo que as forjou, o resultado é a existência de diferentes representações, que estão relacionadas a uma multiplicidade de práticas e construções discursivas que resultam na construção de mundos sociais e identidades (CHARTIER, 1990, p. 17-18). Portanto, o estudo das representações,

permite articular três modalidades da relação com o mundo social: em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir



uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objetivadas graças às quais uns ‘representantes’ (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade (CHARTIER, 1990, p. 23).

A construção de políticas públicas, voltadas para a educação, são práticas que orientam a construção e o estabelecimento de uma forma de conceber a sociedade. A lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), a qual ficou conhecida como “Reforma do Ensino Médio”, estabeleceu alterações na Educação Básica, provocando influências no processo de construção dos saberes em sala de aula. Portanto, influencia na construção de práticas e representações, que orientam a construção de espaços sociais/culturais e realidades sociais. Além do mais, a Lei expressa um projeto político, que:

como conclusão mais geral, trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. Uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada, (...) (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369).

Entre as práticas que visam orientar a construção de uma representação da sociedade está o estabelecimento de relações de poder, pelo texto da lei, entre as disciplinas, práticas no ensino médio. Em 2017, o Estado brasileiro definiu três disciplinas como obrigatórias: português, matemática e inglês (BRASIL, 2017). Uma contrarreforma que constitui a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) do ensino médio. Vale lembrar, que o debate sobre a BNCC, foi iniciado em 2015, no governo da Presidenta Dilma Roussef, porém o documento aprovado é uma terceira versão da BNCC, a qual não foi construída pelo debate público e foi aprovada por medida provisória em 2018, no governo do Presidente Michel Temer (COSTA; SILVA, 2019).

Nessa BNCC a disciplina de História passou a compor a área de conhecimento Ciências Humanas e Ciência Sociais Aplicadas.

A substituição da histórica organização curricular disciplinar por itinerários formativos específicos, com ênfase em cinco áreas do



conhecimento e sem a obrigatoriedade da área de ciências sociais, atende a funções utilitaristas, como a formação para um possível mercado de trabalho, subsumindo sobretudo a função de formação para a cidadania, prevista em legislações anteriores (COSTA; SILVA, 2019, p. 08).

A implantação dessas políticas de educação impulsionou uma reformulação dos materiais didáticos, destinado ao ensino médio. A construção de livros didáticos de Humanidades e/ou Ciências Sociais, unindo na mesma obra as disciplinas de: filosofia, sociologia, história e geografia, contribui para precarização da educação, para uma desvalorização das disciplinas e da formação de professores, especialmente porque essas disciplinas deixam de ser obrigatórias<sup>1</sup>.

Essas práticas influenciam a construção dos livros didáticos, que são instrumentos que orientam a (re)construção e reprodução de práticas e representações (CHARTIER, 1990) sobre o passado, bem como, sobre relações sociais e culturais no tempo presente. Entre essas relações, estão as de gênero, que constituem historicamente os femininos e os masculinos, bem com, as diferenças que estabelecem relações de poder, definindo uma hierarquia entre as diferenças, que tende a identificar os femininos como inferiores. Elas também orientam a construção de identidades subjetivas e coletivas (SCOTT, 1995; 1990). Assim, o livro didático é generificado e influencia nas transformações e na reprodução das realidades sociais e da cultura, portanto, do espaço social cultural escolar. Desconstruir as narrativas presentes nos livros didáticos, bem como, a ordem que orienta o estabelecimento o espaço escolar, a partir da categoria gênero, é importante para compreensão das construções históricas, sociais e culturais das relações de gênero.

Ao analisar o texto da BNCC, as pesquisadoras Adriana Ralejo, Rafaela Mello e Mariana Amorim destacam que:

Em um levantamento geral por palavras presentes na BNCC, identificamos, por exemplo, que os significantes “negro”, “africano” e correlatos estão presentes 65 vezes, a maioria deles (25), no componente de História, mas que também estão presentes em Língua Portuguesa, Educação Física, Arte, Ciências, Geografia e Religião. Já o

---

<sup>1</sup> Sobre o debate em torno da reformulação do Ensino Médio e os impactos sobre a disciplina de história ver: GERMINARI; MELLO, 2018.



significante “indígena” e correlatos são citados 77 vezes, também com maioria no componente de História. Por outro lado, o significante “gênero” e correlatos estão presentes 269 vezes, mas todos fazem referência ao campo textual da Língua Portuguesa. Assim, numa busca mais precisa, utilizamos o significante “mulher” que apareceu 4 vezes, 3 delas em História, e “homossexuais” apareceu somente uma vez. Podemos concluir brevemente, pois não é intuito neste artigo realizar uma análise detalhada sobre essa questão, que há alguns avanços e reconhecimentos dessas lutas na BNCC, mas há ainda muito a avançar, principalmente na questão de gênero (RALEJO; MELLO; AMORIM; 2021, p. 13).

Esse documento, que objetiva silenciar mulheres e homens, que não representam o a sociedade representada pela legislação, orienta a construção de novos livros didáticos, publicados no ano de 2020.

Para dar continuidade a uma pesquisa iniciada no ano de 2019 – a qual analisa as representações de generificadas na Revolução Cubana, nos livros didáticos de história, voltados para o ensino médio –, o presente texto observa a presença do tema: revolução cubana, em alguns livros didáticos do ensino médio (SCHACTAE, 2020). Foram selecionados livros publicados no ano de 2020, os quais são orientados pelas ações que são conhecidas como “reforma do ensino médio”, para dar continuidade nas análises das representações de gênero presentes nas narrativas sobre a Revolução Cubana.

### **Livro didático e gênero**

O livro didático é portador de um saber escolar, que constituem uma cultura (MUNAKATA, 2016, p. 123) As mudanças no Ocidente, a partir do século XIX, com o desenvolvimento da indústria e as mudanças na percepção de tempo, conforme destaca E. Thompson (1998), apresenta a necessidade de formar futuros trabalhadores e a escola se constituem em dos espaços de construção de uma cultura do tempo de do trabalho.

Nesse contexto que surgem os livros didáticos, os quais ao longo do tempo “constituem-se em importante veículo de consolidação, difusão universal e perenização das disciplinas escolares” (MUNAKATA, 2016, p. 125). Um processo que se iniciou com,

a expansão da escolarização amplia o público leitor de livros, e a existência destes – em particular, os destinados especialmente à escola – possibilita a própria escolarização da sociedade. No decorrer do século XVIII e, principalmente, no século XIX, esse processo se acentuou com a emergência, a consolidação e o fortalecimento dos



Estados nacionais: a educação escolar tornou-se direito do cidadão e obrigação do Estado; estabeleceram-se os princípios de ensino público, gratuito, laico e obrigatório; e formularam-se, em certos países, os programas curriculares unificados em âmbito nacional. (MUNAKATA, 2012, p.59)

Essa padronização, construída pelos Estado Nacionais, também produzem uma cultura que colocou os homens brancos no centro da nova ordem, constituída pelas nações do século XIX. Essa prática é percebida ao voltar o olhar para a construção dos símbolos nacionais, pois observa-se que os heróis, tendem a serem constituídos em símbolos vinculados a ideais de masculinidade. Portanto, constituem-se em representações de um ideal de hombridade (SCHACTAE, 2013; BONINO, 2002; STONER, 2003; OLAVARRIA, 2001).

Para Luis Bonino (BONINO, 2002) há no ocidente um modelo de masculinidade hegemônica que se impõe sobre as outras masculinidades. Essa identificação de masculinidade é marcada um uma continuidade. Para ele as crises são apenas ajustes da masculinidade hegemônica e não indicam rupturas, pois ela se mantém como dominante e independente, subordinando outras masculinidades e as feminilidades. Segundo o autor as características que representam a definição de masculinidade hegemônica são a independência (individualidade, autonomia, egocentrismo, poder, etc.), o domínio (combate, luta, heroísmo), a hierarquia (liderança, obediência, disciplina, lealdade, sacrifício, etc.) e a heterossexualidade. Esses valores, que significam o que é ser homem, segundo ele, estão presentes no imaginário social.

Assim, os heróis nacionais tendem a ser representados como modelo a masculinidade hegemônica (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2005; CONNELL, 1997). Os valores e as características que identificam os heróis e essas instituições são percebidos nas construções simbólicas, que são adaptadas as necessidades apresentadas pelo presente e tendem a reproduzir um ideal de masculinidade. Enquanto para as heroínas nacionais a tendência é a construção de um modelo de feminilidade que está vinculado à maternidade e a santidade, portanto a esfera privada, enquanto o modelo masculino está ligado à esfera pública e as armas – instituições armadas e conflitos armados.

A heroína Joana D´Arc, além de possuir qualidades masculinas – a coragem, a bravura e o combate em defesa da Pátria – é destaca por suas qualidades femininas – a



pureza e virgindade –, que são as virtudes identificadoras de uma “donzela-guerreira”. Uma heroína, que cortou os cabelos e se vestiu de soldado, e por sua transgressão foi queimada como bruxa. Depois de anos foi constituída em heroína e tornada santa pela mesma instituição que a matou (GALVÃO, 1998, p. 13). Para complementar, podemos afirmar que de transgressora ela foi constituída em santa, assim a sua condição de predestinada se é aparece como identificadora da heroína e não as suas virtudes de guerreira, caracteriza por práticas historicamente percebidas como constituintes do que é viril.

A masculinidade e a virilidade são construções relacionais, cujos significados existem em relação ao tempo, ao espaço e ao feminino (FERNÁNDEZ-LLEBREZ, 2004). Portanto, para ele,

la masculinidad es una construcción social definida por los contextos en los que se desarrolla. El conocimiento de las masculinidades está vinculado con los procesos históricos en los que éstas se despliegan. Lo ha hecho en el pasado y lo puede seguir haciendo en el futuro. No hay nada natural, ni social, que determine que los hombres ni las mujeres tengan que ser de una manera específica (FERNÁNDEZ-LLEBREZ, 2004, p. 22).

Considerando que a feminilidade e a masculinidade moderna ocidental são construções relacionais e como tendências duais, as ideias de controle e o descontrole, citados por Fernando Fernández-Llebrez (2004), são construções dos séculos XVIII e XIX, que marcam a primeira dicotomia na definição de masculinidade e feminilidade na sociedade moderna. A segunda dicotomia é a passividade e atividade, que definem o espaço e a atuação do feminino e do masculino no espaço social. E a terceira dicotomia legitima o verdadeiro masculino e feminino, do não verdadeiro, a heterossexualidade e a homossexualidade. A perda de virilidade e da feminilidade é marcada pela homossexualidade. (FERNÁNDEZ-LLEBREZ, 2004, p. 22) Porém, as identidades contemporâneas são plurais e transversais, e contradizem essas dicotomias que se estabeleceram com os Estados Nacionais. Qual a relação entre os Estados Nacionais as masculinidades e feminilidades hegemônicas no Ocidente?

A pesquisadora Mara Viveros Vigoya (2013), realiza uma análise da relação entre raça, gênero e nação, para problematizar o poder político como espaço de homens brancos, na Colômbia, na primeira década do século XXI. Para a pesquisadora,



los ideales burgueses de enriquecimiento, moderación, locución verbal apropiada, “buen comportamiento”, orden y nacionalismo se asociaron íntimamente con el color de piel blanco y fueron exportados durante el proceso de colonización a otras latitudes como un todo, en el que apariencia física blanca y valores capitalistas se confundieron (VIGOYA, 2013, 75).

Esse ideal de masculinidade moderno, marcado pela branquitude, constitui-se em relação ao estado nação e as empresas privadas. As práticas e discursos dessas instituições legitimaram esse ideal ao longo dos séculos XIX e XX. Todavia, permanecem como legitimadoras no século XXI, segundo Mara Viveros Vigoya (2013).

Herdeiros e orientadores das construções de práticas e representações, os livros didáticos se constituem em orientadores de práticas culturais que definem o lugar dos sujeitos na ordem social, conforme destaca Michel Foucault (1988), o poder disciplinar visa moldar os corpos e ao estabelecer um currículo único. Além do mais, conforme destaca Guacira Louro (1997), a escola sempre teve a função de construir a distinção, um espaço de fabricação de sujeitos generificados. “Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores (LOURO, 1997, p. 64)”. Portanto, o livro didático, desde o século XIX, estabelece a cultura do “o ensino simultâneo, pelo qual o mesmo professor ensina a mesma disciplina para muitos alunos, ao mesmo tempo” (MUNAKATA, 2016, p. 135), contribuindo para construção de um padrão e de distinções.

Ao longo dos séculos XIX e XX, o livro didático, no Brasil, torna-se parte da cultura de massa e seguem as recomendações do Estado, principalmente a partir do final do século XX, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985. Um programa que torna esse mercado muito rentável,

segundo os dados da Câmara Brasileira do Livro para 2009, produziram-se no Brasil 386.367.136 exemplares de livros (incluindo primeira edição e reedições), dos quais 183.723.605 exemplares (47,55%) correspondiam a 19.721 títulos de obras didáticas da Educação Básica. No mesmo ano, do total de 371 milhões de exemplares vendidos, os livros didáticos corresponderam a 207 milhões de exemplares (55,79%); para o faturamento total de quase 3,38 bilhões de reais, o livro didático contribuiu com mais da metade (1,73 bilhões de reais) (MUNAKATA, 2012, p. 59).



Ao tornar o livro didático uma mercadoria, distribuída em todas as escolas públicas do país, cujo conteúdo é orientado pelas políticas do Estado, estabelece-se um processo que tende a reafirmação de valores e representações que são percebidos como importantes para formação das pessoas que futuramente irão ocupar diferentes espaços na sociedade, bem como para orientar as práticas sociais. Embora seja importante destacar, que o processo de apropriação não pode ser controlado, conforme destaca Michel de Certeau (1994). As pessoas que utilizam os livros didáticos têm liberdade para praticar diferentes apropriações e produzir diferentes significados dos pretendidos pelas autoras e autores.

### **Revolução Cubana e nos livros do Novo/Velho Ensino Médio: início de uma reflexão**

O conhecimento do discurso de algumas obras historiográficas sobre a Revolução Cubana é fundamental para análise dos livros didáticos, pois permitem perceber se existe de um diálogo entre a produção historiográfica e os textos didáticos. No ano de 2020 publiquei um artigo, com alguns resultados da análise das representações generificadas da Revolução Cubana, em um livro didático de História (SCHACTAE, 2020). Alguns anos antes, os pesquisadores Rafael Adão e Julio Cesar dos Santos (2015) analisaram as narrativas sobre a Revolução Cubana, focando nas relações políticas em Cuba e no contexto internacional, indicando as aproximações entre os textos dos livros didáticos e algumas obras historiográficas sobre a Revolução Cubana.

Sendo assim, sigo construindo reflexões sobre as representações da Revolução Cubana nos livros didáticos, utilizando como ferramenta de análise a categoria gênero. E retomando a ideia de que os manuais didáticos orientam a construção e reprodução de culturas, práticas e representações, é fundamental uma reflexão sobre os discursos generificados presentes nessas ferramentas do ensino de História.

Ao se identificar o livro didático como construtor e reproduzidor de realidades sociais, cabe uma análise dos sentidos que estão sendo apresentados nos livros didáticos, sobre a Revolução Cubana. A importância do livro didático para o ensino é destacada por Itamar Oliveira e Margarida Oliveira (2014), pois “coerente com o valor atribuído ao



ensino de História (enraizado na matriz disciplinar – objeto da sua teoria da História), o livro didático é visto como instrumento fundamental para a vida escolar, já que atua, diretamente, na construção do sentido (orientação no tempo)” (OLIVEIRA, 2014, p. 227).

Ao voltar o olhar para os livros didáticos, publicados em 2020, foram selecionadas, aleatoriamente, três coleções no material de divulgação que as editoras enviaram para as escolas. Após a escolha do material foi realizada uma busca inicial, pela palavra Cuba, nos volumes que compõem as coleções. Portanto, antes de iniciar uma análise de gênero sobre a Revolução Cubana, será observada a existência de informações sobre Cuba, no material didático.

A coleção Diálogos em Ciências Humanas (VICENTINO; CAMPOS; SENE, 2020) é composta por seis volumes e cada volume é identificado com um título, os quais são: Compreender o Mundo; Mundo em movimento; Consciência ambiental; Importância do Trabalho; Convívio democrático; e Construção da Cidadania. Realizando uma busca pela palavra Cuba, identificou-se que ela aparece apenas no volume de título: Construção da Cidadania. O que indica um silenciamento sobre a história de Cuba e a relações desse país com a história da América Latina, do Brasil e do Continente Americano.

O silenciamento sobre esse acontecimento, que marca a história do Ocidente, no século XX, pode ser um indício da influência do contexto nacional, no final da década de 10 do século XXI, bem como, as permanências do medo do comunismo.

A coleção dos autores Alfredo Boulos Júnior, Edilson Adão Cândido da Silva, Laercio Furquim Júnior (2020), é composta por cinco volumes, com os seguintes títulos: Globalização, tempo e espaço; Populações, territórios e fronteiras; Sociedade, natureza e sustentabilidade; Trabalho, tecnologia e desigualdade; Ética, Cultura e direitos. Na busca realizada nos livros, a palavra cuba aparece quinze vezes. No volume de título: Globalização, tempo e espaço, no qual os autores abordam, além de outros temas, o período colonial e as independências, na América Latina, a palavra Cuba aparece onze (11) vezes. Essa informação é um indício da importância que os autores atribuem à história de Cuba para o mundo contemporâneo. Somente no volume: Sociedade, natureza e sustentabilidade, não há referências ao país.

A última coleção observada é a Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: ensino médio (CATELLI [et.all], 2020), a qual tem como autores três homens (Roberto Catelli



Jr., André Salvia e Paulo Silva, Robson Rocha) e duas mulheres (Ana Paula Seferian e Michele Scoura). Ela é composta por seis volumes, com os seguintes títulos: Indivíduo, natureza e sociedade; Os tempos e espaços da cidade; Territórios e Fronteiras; Ética, política e trabalho; Relações de poder e conflitos; Cultura e Diferença.

Nessa coleção em todos os livros aparece a palavra Cuba, ao todo foi utilizada mais de cento e cinquenta (150) vezes. Observando as coleções selecionadas, essa é a única que possui parte de um capítulo dedicado a Revolução Cubana. No livro: Ética, política e trabalho (CATELLI [et.all], 2020), o capítulo 4, que tem como título: Anarquista e Socialistas: o poder dos trabalhadores (CATELLI [et.all], 2020, p. 76-107), possui sete páginas dedicadas a Revolução Cubana. O número de páginas é um indício da importância que os autores e as autoras atribuem a História da Revolução Cubana, para a compreensão das realidades atuais do Brasil e América Latina.

Vale lembrar, que o esquecimento ou silenciamento desse processo histórico pode ser compreendido com uma herança do anticomunismo. No período da Guerra Fria (1945-1989), o conjunto de ideias do anticomunismo passou a ser divulgada pelos Estados Unidos em diferentes meios de comunicação. A literatura e o cinema construíram uma representação do comunismo como o mal. E Hollywood foi um espaço para construção e difusão do anticomunismo no Ocidente (SAMWAYS, 2018).

No Brasil as representações anticomunistas ganharam espaço no governo autoritário de Getúlio Vargas (1930-1945)<sup>2</sup>, porém a historiadora Carla L. Silva (2001) indica que os discursos políticos no século XIX, já apresentam ideias anticomunistas, inclusive o abolicionismo de Castro Alves foi percebido como comunista, no final do século XIX (SILVA, 2001, p.27). Porém, a partir da década de 1930 o anticomunismo ganhou espaço nos discursos dos políticos e na mídia, primeiro como Getúlio Vargas e posteriormente como a Guerra Fria, com a influência dos Estados Unidos na América Latina.

O medo ao comunismo foi estabelecido no Brasil nas décadas de 1930, 1940 e 1950, sendo assim, no início da década de 1960, já se estava estabelecida uma representação

---

<sup>2</sup> Sobre o autoritarismo nos governos de Getúlio Vargas (1930-1945) ver: GOMES, 2005; CODATO, 2005; CODATO, 2013; MARQUES, 2014.



anticomunista, que influenciava algumas camadas sociais. A Igreja Católica (RODEGHERO, 2002), bem como o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES), criado em 1961, e o Instituto de Ação Democrática (IBAD), criado em 1959, (PASTORE, 2012), foram instituições que fortaleceram o anticomunismo no Brasil, marcado pela oposição entre democracia e comunismo.

Organizações como esses institutos existiram em toda a América Latina, no final da década de 1950 e ao longo da década de 1960, juntamente como o programa de financiamento dos Estados Unidos, para a América Latina, o Aliança para o Progresso (ALPRO). E além do discurso anticomunista os institutos como o IPES/IBAD, apresentaram projetos de propostas de reformas (na constituição, na legislação trabalhista, no sistema bancário) (PASTORE, 2012).

A construção de uma representação anticomunista e de uma defesa da democracia nos primeiros anos da década de 1960, somada a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, ocorridas em março e junho de 1964, legitimam o Golpe de 1964, em defesa da democracia e contra o comunismo. Um comunismo que foi representado como o fim da família, da pátria e da religião (RODEGHERO, 2002).

Esse discurso foi amplamente utilizado pelos grupos que apoiaram o golpe em 1964, bem como, o regime construiu um sistema de propaganda que construiu um discurso que legitimava o regime e desmoralizava os opositores, conforme indicam Maria Rezende (2001) e Carlos Fico (2013).

No início do século XXI, observa-se uma retomada do anticomunismo, segundo a pesquisadora Bruna Pastore (2012). Ela observou que o Instituto Millenium, criado em 2005, apresenta um discurso com características semelhantes aos defendidos pelos Institutos da década de 1960, pois,

assim como o complexo IPES/IBAD, declara defender a liberdade individual, a democracia, a liberdade de mercado e o Estado mínimo. Além de afirmar, também como o IPES, que não tem objetivos políticos ou partidários e que visa somente levantar questões e discussões que solucionem os problemas do país, (...) (PASTORE, 2012, p. 69-70).

Considerando que desde 2005, essas ideias estão sendo difundidas em diferentes mídias (rede mundial de computadores, televisão aberta, revistas e jornais impressos) (PASTORE, 2012). Para isso, o Instituto Millenium conta com o apoio de jornalistas,



intelectuais e publicitários, que legitimam e divulgam as representações sobre movimentos de esquerda, do comunismo e o Golpe Civil Militar de 1964 (PASTORE, 2012). Essa memória pública sobre uma representação do comunismo foi retomada no início do século XXI, fortalecendo ideias de que defender políticas sociais é defender o estabelecer o comunismo.

A utilização desse discurso, novamente no início do século XXI no Brasil, pode ter influenciado a produção do material didático, destinado ao Ensino Médio, com base na BNCC, um indício é o silenciamento, em algumas obras.

A partir da amostra inicial do material didático do ensino médio, foi selecionada a coleção Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: ensino médio, da Editora AJS, publicado em 2020 (CATELLI [et.all], 2020), para dar continuidade as reflexões sobre as representações generificadas da Revolução Cubana. A escolha é justificada pela existência de uma reflexão sobre a História da Revolução Cubana, no livro didático.

O texto sobre a Revolução Cubana é constituído por sete páginas e onze imagens, cuja construção narrativa é orientada pela cronologia que se inicia com o processo das guerras de independência, no século XIX. José Martí (1853-1895), figura como líder máximo do processo. Em seguida o texto destaca a influência dos Estados Unidos, no início da formação do Estado Nacional Cubano, citando a emenda Plant e o estabelecimento a base militar de Guantánamo, no início do século XX.

A narrativa segue destacando outros acontecimentos políticos das décadas de 1930 e 1940, entre os quais: a revogação da emenda Plant; a ditadura de Gerardo Machado, derrubada em 1933, a partir da mobilização popular; a eleição de Fulgêncio Batista, na década de 1940 e sua volta ao poder, na década de 1950; e o estabelecimento de uma ditadura, por Batista, com o apoio dos Estado Unidos (CATELLI [et.all], 2020). O foco do texto é a ditadura de Batista, na década de 1950. Porém, é importante destacar que a mobilização popular dos anos de 1950, são uma herança das práticas políticas que constituem a República em Cuba.

Ao narrar o processo de oposição à ditadura de Batista, os autores citam Fidel Castro e Ernesto Che Guevara, como líderes opositores. Nessa parte do texto são cinco parágrafos e uma citação longa, sobre o processo revolucionário, da década de 1950 (CATELLI [et.all], 2020). O destaque de Fidel e Che Guevara como líderes e guias da



Revolução Cubana, o texto reproduz um discurso que coloca os homens, brancos, como líderes políticos. O texto reafirma o esquecimento da participação popular e da atuação das mulheres em espaços de lideranças do Movimento 26 de Julho.

Portanto, elas (Célia Sanchez, Vilma Espin, Haydée Santamaria, Aleida March e outras mulheres) poderiam aparecer no texto como construtoras da Revolução Cubana (SCHACTAE, 2016). Porém, mesmo utilizando uma fotografia, como ilustração, que indica a participação feminina, na luta armada, o texto silencia a atuação das mulheres no espaço da guerra e da política.

Voltando o olhar para o período de luta armada, vale lembrar, que em 1958, foi criado o Pelotón Mariana Grajales, na Sierra Maestra. Esse grupo de guerrilheiras combateu nos últimos meses de guerra, e além da atuação em combate, observa-se que havia uma significativa participação das mulheres na organização dos movimentos opositores ao governo de Batista (VOLO, 2018; SCHACTAE, 2016). No ano de 1958, das treze pessoas citadas como membros da direção nacional do Movimento 26 de Julho três são mulheres, isso significa que 23% dos cargos diretivos do movimento pertenciam a representantes do sexo feminino (SUÁREZ, 2006; RAMOS, 1984), e segundo afirmações de Yolanda Ferrer (2002), das seis províncias cubanas da década de 1950, três delas (Matanzas, Oriente e Villas) tiveram mulheres como coordenadoras provinciais do Movimento 26 de Julho, o que significa 50% das coordenações provinciais foram ocupadas por mulheres (FERRER, 2002). Contudo, em 1975, durante o primeiro Congresso do Partido Comunista Cubano, estavam somente cinco mulheres entre cento e vinte homens na direção do PCC (Partido Comunista Cubano) (BOHEMIA, 1975). O que significa que a representação de mulheres em espaços de poder dentro do processo da Revolução Cubana foi maior durante a luta armada. O fim da guerra fez com que o Estado retirasse as mulheres do poder de decisão, conforme se verifica no ano de 1975.

No espaço que a foca na economia, que tem como título: “Conquista sociais e desafios econômicos” (CATELLI [et.all], 2020, p. 101), o foco segue voltado para os homens. A narrativa é voltada para a questão política e econômica. Ao longo de uma página e meia, incluindo imagens, cuja narrativa se refere aos anos de 1980, 1990 e início do século XXI, os personagens que figuram são homens brancos. A maioria dos nomes citados são parte das representações sobre Cuba, construída para além das fronteiras



cubanas, e os homens lembrados são: José Martin, Fidel Castro, Ernesto Che Guevara e Raul Castro. O nome desses quatro homens, brancos, estabelecem uma representação da Revolução Cubana, que silencia as mulheres e revela uma herança cultural Ocidental que ainda tende a tornar as mulheres invisíveis em determinados espaços sociais, especialmente o espaço da política e os espaços de armas.

Um olhar atento, sobre o texto do livro didático analisado, indica uma reprodução das relações de poder generificadas, sendo o Estado e o espaço da guerra apresentados como exclusividade de homens, brancos, viris, os quais figuram como sujeitos centrais na construção da Revolução Cubana. Além do silêncio da presença de mulheres nesses espaços, o ideal de masculinidade, apresentado pelos heróis símbolos da Revolução Cubana (José Martin, Fidel Castro, Ernesto Che Guevara), re-significam um ideal de virilidade, marcado pela coragem, pelo combate e pela produção intelectual.

### Referências:

ADAO, Rafael; SANTOS, Julio Cesar. A Revolução Cubana em livros didáticos de ensino médio. **Revista Labirinto**, Porto Velho-RO, ano XV, Vol. 22, p. 127-143, 2015.

BOHEMIA. **Revista Bohemia**, n. 53, año 67, Habana, Cuba, 1975.

BOULOS, Alfredo Jr.; SILVA, Edilson; FURQUIM, Laercio Jr. *Multiversos - ciências Humanas - ensino médio*. 1. ed. São Paulo: FTD, 2020.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papiros, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017, conversão da medida provisória 746, de 2016. Diário Oficial da União, 17/02/2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>.

CATELLI, Roberto Jr.; SALVIA, André; SEFERIAN; Ana Paula; SCOURA; Michele; SILVA, Paulo T.; ROCHA, Robson. **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**: ensino médio. 1. Ed. São Paulo: Editora AJS, 2020.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CONNELL, R. W. La organización social de la masculinidad. In: VALDÉS, T.; OLAVARRÍA, J. (eds). **Masculidad/es**: Poder y Crisis. Santiago, Chile: Ediciones de las mujeres, n.º 24, 1997, p. 31-48. Disponível em:<



[http://www.pasa.cl/biblioteca/La\\_Organizacion\\_Social\\_de\\_la\\_Masculinidad\\_Connel,\\_Robert.pdf](http://www.pasa.cl/biblioteca/La_Organizacion_Social_de_la_Masculinidad_Connel,_Robert.pdf)>, acesso em 15/01/2009, p. 15-16.

CONNELL, R. W. Políticas da masculinidade. **Educação e realidade**. V. 20 n.º 2, 2005, p. 185-206.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Hegemonic masculinity: rethinking the concept. **Gender & Society**. Vol.19, 2005, <<http://gas.sagepub.com>>, CAPES acesso 27 de maio de 2009.

COSTA, Marilda; SILVA, Leonardo. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240047> .

FERRER, Yolanda. **La mujer en la Revolucion, las concepciones de Vilma, los analisis teoricos de la FMC sobre igualdad de género**. Cuba, 27 de maio de 2002. Conferência. Arquivo FMC, Havana, (mimeo).

FICO, Carlos. Espionagem, polícia política, censura e propaganda: os pilares básicos da repressão. In: FERREIRA, J.; DELGADO, L.; **Brasil Republicano - O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013, p. 167-205.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**. Vol. 1: A vontade de saber. 11a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERMINARI, Geyso; MELLO, Paulo. Reforma do Ensino Médio e a base nacional comum curricular: confrontos narrativos, estratégias de imposição e impactos no ensino de História. **Interacções**, n. 49, pp. 7-24, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes>

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDtk/?lang=pt>. Acesso em: 13 de agosto de 2022.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como indício da cultura escolar. **História da Educação** (Online). Porto Alegre v. 20 n. 50, set./dez., p. 119-138, 2016.



MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3, set./dez., p. 51-66, 2012.

OLIVEIRA, Itamar; OLIVEIRA, Margarida. Cultura histórica e livro didático ideal: algumas contribuições de categorias rüsenianas para um ensino de História à brasileira. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 21, n. 2, 23 set. 2014. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/4298>

PASTORE, Bruna. Complexo IPES/IBAD, 44 anos depois: Instituto Millenium? **Aurora**, Marília, v. 5, n. 2, p. 57-80, 2012. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/2351/1912>, acesso em: 02 de jan. 2020.

RALEJO, Adriana S.; MELLO, Rafaela A.; AMORIM, Mariana de O. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, pp. 1-19, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4jVvMMkVMzJLGYRrrBnKnft/#>

RAMOS, Lucrecia Estives. **El apoyo de la mujer santiaguera a la lucha contra la tiranía de Batista de 1952-1958**. Trabalho de graduação. Universidad do Oriente, Facultad de Filosofía e Historia: Santiago de Cuba, Cuba, 1984 (mimeo).

REZENDE, Maria J. **A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade (1964-1984)**. Londrina: Ed. UEL, 2001.

RODEGHERO, Carla Simone. Religião e patriotismo: o anticomunismo católico nos Estados Unidos e no Brasil nos anos da Guerra Fria. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 22, nº 44, pp. 463-488, 2002.

SAMWAYS, Daniel Trevisan. A “ameaça vermelha”: medo e paranoia anticomunista (artigo). **Café História – história feita com cliques**. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/medo-e-paranoia-anticomunista/>. Publicado em: 22 jan. 2018. Acesso: 30 de dez. 2019.

SCHACTAE, Andréa. A Revolução Cubana: representações generificas em um livro didático de História. **Revista Escritas do Tempo**, v. 2, n. 6, out-dez, p. 74-92, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1251>

SCHACTAE, Andréa. Mulheres Guerreiras: mulheres na guerrilha cubana e a construção da heroína Célia Sanchez. In: MOREIRA, Rosemeri; SCHACTAE, Andréa (org.). **Gênero e instituições armadas**. Guarapuava, PR: Editora Unicentro, p. 189-215, 2016.

SILVA, Carla L. **Onda vermelha: imaginários anticomunistas brasileiros (1931-1934)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

SUÁREZ, Eugenio Pérez; CANER, Acela A. Román. **Fidel: de Cinco Palmas a Santiago**. La Habana: editorial Verde Olivo, 2006.



THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VICENTINO, Claudio; CAMPOS, Eduardo; SENE, Eustáquio. **Diálogos em Ciências Humanas**. 1ª Edição. São Paulo, Ática, 2020.

VOLO, Lorraine Bayard de. **Women and the Cuban Insurrection**. New York: Cnabridger University Press, 2018.