



## Questionando o patriarcado: história escolar e discursos sobre mulheres em livros didáticos.

JESSICKA DAYANE FERREIRA DA SILVA\*

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.

Dessa forma, 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.

A análise da experiência brasileira das últimas décadas aponta que o feminismo como fenômeno social e político anunciou concreta e teoricamente os termos da emancipação das mulheres (mas que fique claro, de outros grupos também) 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 que foi pautada na anatomia, que se tornou evidente e naturalizada, e uma *identidade constituída dentro dos mundos sociais* e culturais diversos nos quais a mulher se formava e era formada mulher. (SARTI, 2004: 35)

As análises “estruturais” do movimento consideram que a militância feminina *organizada* já se havia iniciado nas primeiras décadas do século XX, tendo como representantes as manifestantes do *sufrágio*, 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,

---

\*Mestranda em História Social da Cultura pela PUC-Rio, bolsista CNPQ.



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.” (LOURO, 2003:16)

É importante destacar que essa perspectiva analítica acerca do feminismo que se processa em “ondas” considera a **militância política** das mulheres, organizada em prol da luta por visibilidade e atuação nas esferas públicas da sociedade, sobretudo do poder. Esse viés analítico não abarca o processo histórico mais amplo da **resistência** das mulheres enquanto sujeitos inseridos em *relações de poder* (FOUCAULT, 1987), que podem efetivamente burlar ou por em xeque, mesmo que sutil e provisoriamente, a ordem estabelecida. Considerar as relações entre homens e mulheres ao longo da História é considerar que esses sujeitos estavam inseridos em relações de poder desiguais, contudo, jamais fixas, pelo contrário, instáveis e constantemente em tensão, o que deu às mulheres margem para negociação e resistência constante.

No Brasil, o processo de resistência ao regime ditatorial, a partir de 1964, significou para as militantes a oportunidade de reafirmar a demanda por igualdade, 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.” (SARTI, 2004: 37, grifo meu)

A “terceira onda” do movimento ocorre então no decorrer do processo de redemocratização no Brasil, a partir da década de 1980, quando observamos a efervescência de movimentos em prol da democracia e dos direitos de grupos marginalizados da lógica política e econômica desigual. Entre esses movimentos, ganham liberdade e mais força no Brasil as reivindicações dos grupos feministas, muitas delas herdadas dos movimentos de mulheres das décadas anteriores.<sup>1</sup>

Analisando então a trajetória do movimento feminista nos últimos 30 anos, é possível

---

<sup>1</sup> Referências importantes sobre a atuação das mulheres na militância ligada à esquerda estão presentes em: FERREIRA, Elizabeth F. Xavier. *Mulheres, Militância e Memória*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 1996; e PAZ, Mariza. *Nieta dos Campos da Paz*. Rio de Janeiro: Mauad, 2012.



perceber que foram muitas e muito complexas as mudanças ocorridas, 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.

O movimento feminista contemporâneo (pós regimes ditatoriais) veio chamar a atenção das mulheres para o fato de que sua opressão, vivenciada de forma isolada e individualizada no mundo do privado e identificada como meramente pessoal era parte integrante de uma opressão cultural e política, e portanto, enquanto coletividade organizada, as mulheres teriam chances de resistir e realizar mudanças nesse estado de opressão:

*“O feminismo ressurgiu num momento histórico em que outros movimentos de libertação denunciavam a existência de formas de opressão que não se limitam ao econômico. Saindo de seu isolamento, rompendo seu silêncio, movimentos negros, de minorias étnicas, ecologistas, homossexuais, se organizam em torno de sua especificidade e se completam na busca da superação das desigualdades sociais.”*  
(ALVES & PITANGUY, 1981: 07)

Admitida a existência de múltiplos feminismos (devido à pluralidade de falas, de enfoques, formas organizativas, prioridades estratégicas e opções políticas dos diversos grupos de mulheres) vemos no início dos anos 1990 a multiplicação de vários tipos de organizações femininas: associativismo nos bairros, associativismo trabalhista e sindical, movimentos de mulheres negras. 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. (COSTA, 2006: 66)

A partir disso, é possível identificar algumas tendências comuns na política feminista latino-americana nos anos 1990, 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. 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: 67)

Assim, multiplicaram-se os estudos sobre gênero e sexualidade entre os diversos campos das ciências sociais, abarcando não apenas as questões colocadas pelos movimentos de



mulheres, mas incluindo abordagens sobre as *identidades*, *direitos civis* e de *representatividade* da comunidade LGBT<sup>2</sup>, o que deu início a um processo de criação de novas epistemologias que dessem conta do processo de resistência e empoderamento desses grupos.

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. (RAGO, 1998: 37)

Nesse sentido é que Margareth Rago define que o que se pretende com uma epistemologia feminista ou “projeto feminista de ciência” é 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 processos de produção de conhecimento que se propõem emancipadores. (Idem: 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.

Isto posto, percebe-se que mesmo com os esforços do movimento feminista de 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 das atuais esferas políticas brasileiras tem alcançado mais conquistas e força legal. O 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.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup>Essa nova problemática acerca do conceito de "gênero" pode ser observada nos trabalhos de BUTLER, 1990, e SCOTT, 1990.

<sup>3</sup> Boletim do Observatório de Gênero, Governo Federal, edição nº 51, Março de 2016. Disponível em:



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.” (ABUD, 1997: 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. (Idem: 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.” (VEYNE, 2011: 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.”* (COLOTTA, 2015: 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.

Antes de prosseguir, 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 deste trabalho tecer análises sobre os pormenores da atual condição política do país, contudo, as questões aqui presentes 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.”<sup>4</sup>*

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

---

<sup>4</sup> 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.



órgão genital, negando justamente o ponto central do feminismo, acerca da construção simbólica e cultural dos aspectos do feminino e do masculino.<sup>5</sup>

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 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."*<sup>6</sup>

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

---

<sup>5</sup>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]

<sup>6</sup> Texto informativo sobre os objetivos do PL Escola Sem Partido, disponível em: <http://www.programescolasesempartido.org/saiba-mais/> [Acesso em outubro de 2016] Grifo meu.



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. 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 pública pelos próximos dez anos (pelo menos era, antes da PEC 241/55, que congelou os recursos para esse setor pelo próximos 20 anos), 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.**"<sup>7</sup>*

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*

---

<sup>7</sup>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.





*de experimentação sexual desde a mais tenra idade*<sup>8</sup>

A partir do exposto acima é que considero o debate acerca do livro didático e do papel da História na sala de aula parte integrante das discussões sobre o *lugar da questão de gênero na escola*. Este debate se faz necessário em tempos como estes pois, a partir do conceito de *fascismo social* (SANTOS & MENESES, 2010), a sociedade brasileira tem estado cada vez mais sob influência dos argumentos conservadores que têm dominado as atuais instâncias do Congresso Nacional.

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, o resgate de epistemologias *alternativas*, que *resistiram ao processo de dominação*, é fundamental para realizar o corte na dominação epistemológica *abissal*.

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, situações de segregação, ódio racial e combate aos direitos e acesso à cidadania de grupos marginalizados não precisam mais de um sistema político totalitário, elas ocorrem em pleno sistema democrático, corroendo e deturpando as instituições governamentais e anulando o poder do voto.

Assim, nas sociedades atuais, o feminismo se configura como parte do que Boaventura de Souza Santos chama de "cosmopolitismo subalterno", ou seja, o processo de *resistência* a esse quadro de 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: 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

---

<sup>8</sup>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](http://brasil.elpais.com/brasil/2015/06/11/politica/1434059650_940148.html?rel=mas) [Acesso em novembro de 2016]



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.

A partir do exposto, a pesquisa empreendida por mim no Mestrado em História Social da Cultura da PUC-Rio buscou refletir sobre e problematizar *o lugar* que ocupa a questão de gênero no discurso das instâncias de poder para o currículo de História, ao final da década de 1990, bem como a *representatividade* das mulheres nos materiais didáticos produzidos. Tal discurso do poder se manifesta, entre outras maneiras, na instituição do Parâmetro Curricular Nacional para a disciplina de História, de 1998, e posteriormente na ação prática do Programa Nacional do Livro Didático, que apesar de existir desde 1985 como um programa voltado à compra e distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino, somente em 1996 passa a ser responsável também pelo processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos.<sup>9</sup>

A inquietação presente no trabalho tem relação com a forma como a atuação das mulheres como agentes históricos foi construída ao longo dos anos em nossos livros didáticos de História. O interesse em questão era analisar as características do *discurso* e das *representações* sobre as mulheres contidos na narrativa da História Escolar, refletindo acerca da *construção*, dos *usos* e das *intenções do discurso escrito*, sobre a forma como este discurso pode contribuir ou não para a manutenção de uma epistemologia escolar que privilegia conceitos (de identidade, política e cultura) patriarcais, portanto, abissais.

Em minha dissertação utilizo exemplares de livros didáticos de História aprovados pelo PNLD para o uso da antiga 8ª série, atual 9º ano, o último ano do Ensino Fundamental II. Além dos livros didáticos, analiso ainda o PCN de 1998, para a disciplina de História e sobre os Temas Transversais, e os Editais e Guias do PNLD 2005 e 2008.

Nesse sentido, é importante ressaltar que 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".

---

<sup>9</sup> Sobre o PNLD, conferir: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em Janeiro de 2016.



Nesse período, 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: 14)

A partir desse contexto do 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: 16)

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; indagamo-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: 10)*

É a partir dessa constatação acerca das características singulares de cada objeto do passado, e portanto, das formas únicas de abordagem e narrativa assumidas, que Foucault chama atenção para a importância do *Discurso*:

*"[...] 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: 22)*

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 texto do PCN de 1998 para a disciplina de História, que inicia resgatando essa trajetória de transformações metodológicas e analíticas das pesquisas historiográficas, que influenciaram as transformações da forma e dos objetivos da história na sala de aula nos últimos anos, 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.” (Parâmetros Curriculares Nacionais 1998, História: 29)

Assim, 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)

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: 31. Grifo meu)

A proposta pensada no documento para o ensino de História na escola perpassa a noção 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 partir disso, o texto dos PCNs 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: 43. Grifo meu)

Isto posto, é importante considerar que o trabalho com a História escolar perpassa também 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. (LUCA, 2009: 151)

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.” (MONTEIRO, 2009: 191)



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. 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: 81. Grifo meu)

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 reapresentadas, 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: 2)*

No Guia do Livro Didático, confeccionado após o processo de avaliação e seleção das obras pelo PNLD, são mencionados para o público de professores alguns dos critérios fundamentais para a aprovação das obras, como 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; a 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; e a contribuição para a construção da Cidadania, 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: 9)

Nesse sentido, as resenhas dos livros presentes nos Guias 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.

É importante destacar que, no caso específico dos materiais didáticos escolares, na maioria das vezes apesar de ser um "autor oficial" que assina a coleção didática, há sempre "parênteses" na ficha de informações técnicas dos livros, que apontam não só para a diversidade de profissionais envolvidos na construção e edição do livro, mas também para a existência de uma rede de autores colaboradores. Se não fica claro em que momentos do conteúdo de cada capítulo do livro há influências ou referências e quais são os atores aí envolvidos, ou mesmo que tipo de "colaboração" foi esta dada por eles, isso nos permite pensar sobre até onde é possível atribuir às ideias contidas nos discursos do livro a autoria de quem assina o livro. Esses autores, citados como colaboradores, são referências que formam o que chamamos de *interdiscurso* do autor principal. (ORLANDI, 2009: 30)

Nesse ponto, é interessante mobilizar a diferença que existe entre *autor* e *sujeito*, *discurso* e *texto*, tal como proposto por Foucault (1996: 26) e retomado por Orlandi (2009: 73). 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: 127) 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 acontecimento, 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: 75)

Através dos livros didáticos, portanto, é possível analisar quais as *epistemologias dominantes* na sociedade contemporânea, em relação ao conhecimento do passado, e de que maneira o livro didático de História pode contribuir ou não para corroborar com epistemologias abissais ou questioná-las. Creio que a problematização sobre o papel das mulheres nas narrativas didáticas possibilita pensar acerca da própria forma como a disciplina é pensada para ser ensinada na escola e sobre a própria "utilidade" e o papel do ensino de história nas sociedades contemporâneas.

Isto posto, tentarei expor brevemente, através de alguns exemplos, como se baseia o meu trabalho de pesquisa e algumas de minhas questões. O livro didático usado para esses exemplos pertencente à coleção didática *História – Sociedade & Cidadania*, da editora FTD, escrita por Alfredo Boulos Júnior, em 2004 (utilizo a 1ª edição).

Alfredo Boulos Júnior é mestre em História Social pela Universidade de São Paulo e, segundo seu currículo Lattes<sup>10</sup>, era aluno do doutorado em educação da 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 afro-descendentes" 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.

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 colonialismo<sup>11</sup>. No site da editora FTD, há um verbete sobre os conteúdos da coleção escrita por Boulos Jr., que não apenas é comercializada até hoje, sendo continuamente aprovada nas avaliações do Programa Nacional do Livro Didático, como também se encontra quase sempre entre os primeiros lugares de venda

<sup>10</sup> Conferir: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4703011P0>> Acesso em março de 2016.

<sup>11</sup> Conferir <https://www.youtube.com/watch?v=XyYIIAwrr8s>





nacional.<sup>12</sup>

A primeira referência que trago para a discussão deste artigo encontra-se no Capítulo 7, “República Velha: resistência”: no subitem intitulado "O movimento operário" na página 78, encontramos um texto em que aparecem 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, segundo as pesquisas historiográficas da área:

*“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” (MATOS Apud COSTA, 2006: 55)*

Além disso, no Brasil, no contexto histórico mencionado no livro didático, merece destaque a criação do Partido Republicano Feminista, pela baiana Leolinda Daltro, cujo objetivo era mobilizar as mulheres na luta pelo sufrágio, assim como a Associação Feminista, de cunho anarquista, com forte influência justamente nas greves operárias de 1917 e 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. (COSTA, 2006: 56)

No Capítulo 8, “Prosperidade, crise e cultura na América dos anos 20 e 30”, o sub-tema "Os anos felizes" traz um texto bastante extenso sobre pós-Guerra na sociedade Norte americana e as inovações tecnológicas da modernidade, que disseminavam o "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,

---

<sup>12</sup> Conferir: <http://www.ftd.com.br/tag/objetos-digitais/>



seguida da legenda: “Grupo de mulheres com cartazes faz campanha pelo sufrágio feminino em 1913, no centro e Nova York. Nos EUA, as mulheres lutaram para que fosse votada, e depois, ratificada, em 1920, a emenda Susan Anthony, que transformou o voto feminino em um direito constitucional.”

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 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.

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.

Assim, 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." (SALIBA, 1997: 119)

No Capítulo 11, “A crise da República Velha e o primeiro governo Vargas”, no subitem 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 discurso da dádiva 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 diminui o valor as diversas outras frentes e lugares de atuação das mulheres por maior visibilidade.

No mesmo capítulo, na página 128, o autor 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.

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, ela teve sua trajetória política, suas escolhas partidárias, sua liberdade e ação obscurecidas pela figura masculina que ganha o centro da cena.

Sabemos que o processo de avaliação das obras pelo Programana Nacional do Livro Didático passou por mudanças e aprimoramentos ao longo do tempo<sup>13</sup>, buscando justamente ajustar a forma e a narrativa dos materiais didáticos para abarcar as necessidades de representatividade e voz de grupos marginalizados e oprimidos, e de fato, se compararmos esses materiais do início dos anos 2000 com livros atuais, percebemos os avanços conquistados.

---

<sup>13</sup> Sobre a busca de aprimoramento e melhoria do Programa, é importante conferir: BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.



Contudo, isso não nos impede de discutir a ideia de *identidade feminina* que perpassa a construção do discurso sobre as mulheres nos livros didáticos analisados, sobretudo se considerarmos que esses materiais foram usados por crianças e adolescentes que hoje formam a parcela significativa de cidadãos ativos, inclusive que já são pais e mães. Analisar tais materiais portanto nos é interessante para compreender que tipo de discursos sobre os papéis sociais de homens e mulheres foram construídos na educação dessa população politicamente ativa e se eles contribuíram ou não para seus posicionamentos políticos e sua concepção cultural dos comportamentos atribuídos aos gêneros.

Repensar a forma como se tem construído as narrativas dos livros didáticos de história é pensar sobre a manutenção de um sistema de disputas epistemológicas, de formas de saber que se impõem como referência dominante e de formas de saber que requisitam um lugar de fala e resistência.

Nesse sentido, é preciso repensar a estrutura e narrativa do livro didático de História a partir de uma perspectiva *pós abissal*, onde epistemologias alternativas, que privilegiam as vozes de movimentos e grupos sociais ainda silenciados, possam ter lugar. Mais do que isso, onde tais epistemologias possam inclusive coexistir e se misturar, resistindo às epistemologias abissais que já têm seu lugar garantido nos livros didáticos, uma vez que, por se terem imposto como verdade universal ocidental, os "conteúdos canônicos" do universo político do passado da humanidade ocidental são conteúdos cobrados nos sistemas de avaliação escolares e inclusive nos exames nacionais e regionais das universidades (vestibulares).

Não se trata, portanto, de invalidar o formato atual do livro didático de História e criar um novo formato, unicamente composto pelas epistemologias do sul, pois isso demandaria um formato de avaliações que fosse compatível com um projeto de educação *pós abissal*. Trata-se de procurar um modo de diálogo, de inserção mais visível e atuante de tais epistemologias. Dito de outro modo, conforme coloca Bell Hooks:

*"Certas pessoas acham que todos os que apoiam a diversidade cultural querem substituir uma ditadura do conhecimento por outra, trocar um bloco de pensamento por outro. Talvez seja essa a percepção mais errônea da diversidade cultural. [...] essa perspectiva não representa com precisão as visões progressistas de como o compromisso com a diversidade cultural pode transformar construtivamente a academia." (HOOKS, 2013, pp.49)*

Nesse sentido, percebemos que, tanto do ponto de vista do vocabulário, quanto das concepções de história e da atuação dos sujeitos nos processos históricos, autores e editoras selecionam fontes e produzem narrativas seguindo, certamente, as recomendações do PNLD,



visando a aprovação e compra pelo Programa, e por isso, contribuindo pouco para a diversidade de formas e concepções de livro didático no Brasil, mas, apesar disso, os textos resultantes desse processo não deixam de ser diferenciados pelos sentidos que produzem com seus discursos, pela ênfase narrativa que selecionam, pelo uso de imagens e diferentes fontes históricas e, certamente, pelos usos e adaptações que os professores fazem, o que faz desses materiais locus privilegiado - mas não exclusivo - das práticas pedagógicas e estratégias de ensino-aprendizagem de História na escola.

### **Bibliografia**

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.

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

BITTENCOURT, Circe (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**. SI: DIFEL, 2002.

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.

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: UESCO, 2006. pp. 51 – 82.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes, 1972.Trad. De Luiz Felipe Baeta Neves.



\_\_\_\_\_. **A ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir – A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

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

LUCA, Tania Regina de. *Livro didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas*. In 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.

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de História*. In 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. pp. 189/191

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.

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

SALIBA, Elias Thomé. *Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens*. In BITTENCOURT, Circe.(Org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

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.

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.