

REFLEXÕES PARADIGMÁTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA E O SILENCIAMENTO DA MULHER COMO SUJEITO HISTÓRICO

Suellen Peixoto de Rezende¹

Resumo: Esse trabalho tem como objetivo analisar por meio de referencial interdisciplinar das ciências sociais, as ressignificações das abordagens teóricas contidas nos livros didáticos de ensino fundamental II fase, ocorridas em virtude dos movimentos sociais de resistência na Ditadura Militar no Brasil, e especialmente, se tais alternativas na mudança paradigmática advinda da Academia, alcançaram a mulher como sujeito histórico nos livros de história entre 2014 e 2015.

Palavras-Chave: Livros didáticos. Movimento feminista. Ditadura militar. Mudança de paradigma.

Introdução

Muitas são as inquietações que levam um historiador a repensar a sociedade, e como a história infere no processo de desenvolvimento histórico e sobretudo no construto social. As mulheres enquanto sujeitos históricos inerentes ao desenvolvimento dessa construção por séculos foi reduzida a coadjuvante na sociedade, tomando em papel de destaque o homem. Foi diante das perspectivas e diálogos com diferentes fontes de saber que parti da premissa, de compreender como se deu essa dinâmica social tão complexa. Pierre Bourdieu diz que “a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem legitimá-la”. (2003, p.3).

O discurso acerca da mulher ainda permeia um senso comum, com uma forma reducionista do sujeito histórico com o termo homem, na questão de gênero. É importante refletirmos sobre a desigualdade de gênero, tanto na desconstrução quanto na representação de “invisibilidade” feminina, associado ao princípio dóxico arraigado. Podemos citar como exemplo do silenciamento feminino, as narrativas de guerras, conquistas políticas, direitos

¹ Suellen Peixoto de Rezende é graduada em História e professora na Rede Particular de Ensino. Especialista em *História Cultural: Imaginários, Identidades e Narrativas* (UFG) e mestranda em história (UFG) sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Ana Carolina Eiras, participante do Grupo de Pesquisa e Extensão em Gênero (GEPEG) – Universidade Federal de Goiás.

civis, revoluções e revoltas, como a mulher passa por coadjuvante na narrativa historiográfica, e também como secundária, ao ser comparada no contexto moral na sociedade com o homem. Perpassando por uma análise de discurso e de legitimação desse discurso como perspectiva de poder, Foucault afirma:

Pode-se, creio eu, isolar outro grupo de procedimentos. Procedimentos internos, visto que são os discursos eles mesmos que exercem seu próprio controle; procedimentos que funcionam, sobretudo, a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição, como se se tratasse, desta vez, de submeter outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso. (1996, p. 21)

Diante de uma série de conquistas, as mulheres têm apresentado a necessidade de serem reconhecidas como construtoras do “sujeito histórico” nos dando sentido de vida, provocando não só inquietações, mas, reformulações de conceitos, teorias, e sobretudo uma mudança de paradigma, pautada em um discurso dialógico, uma vez que o conhecimento histórico permeia a práxis humana.

O historiador alemão Jörn Rusen, diz que o pensamento histórico surge de uma carência de sentido, uma necessidade de orientação humana de entender as mudanças do tempo. Para ele, o pensamento histórico é parte elementar do pensamento humano, e a partir da metodização deste, que surge a ciência histórica, a história como disciplina científica inicia nos questionamentos da vida prática, na necessidade humana de dar-se sentido à vida.

Quando o homem tem que dar conta das mudanças temporais de si e do mundo mediante seu agir e sofrer, ele passa a tomar consciência destas mudanças como experiências, onde se formula intenções para agir com elas, assim o autor incita-nos a refletir sobre uma necessidade presente e futura, de entender a construção passado e o sujeito histórico na sociedade. A constituição de identidade efetiva-se, pois, numa luta contínua por reconhecimento entre indivíduos, grupos, sociedade, culturas, daí um grande pressuposto para refletir sobre gênero como construto histórico. (RUSEN, 2007).

As discussões do teórico alemão Jörn Rüsen sobre a historiografia e o ensino da história constituem uma contribuição importante para o campo de pesquisa que, no Brasil, situa-se na intersecção entre a História e a Educação, materializando-se mais especificamente nos espaços institucionais e entre as pessoas relacionadas à Licenciatura em História, seus profissionais e atividades de ensino e pesquisa. Ao mesmo tempo em que corrobora a discussão que vem ocorrendo no Brasil nas últimas décadas, sobre a necessidade de extrapolar as preocupações sobre o “como” ensinar, em direção a reflexões mais amplas sobre as motivações sociais do ensino da História e a natureza do saber envolvido nesse fenômeno

social, os escritos de Rüsen oferecem a perspectiva do debate alemão sobre o tema, que parte de uma visão integrada da Didática da História com a Teoria da História e a Historiografia.

As discussões do teórico alemão Jörn Rüsen ganharam espaço relevante no Brasil, especialmente nos últimos anos. Seus escritos se tornaram parte do debate de um número significativo de pesquisadores envolvendo vários campos e áreas de estudo, entre eles a historiografia e o Ensino da História. Essas questões constituem uma contribuição importante para o campo de pesquisa que, por aqui, situa-se na intersecção entre a História e a Educação, materializando-se mais especificamente nos espaços institucionais e entre as pessoas relacionadas à Licenciatura em História, seus profissionais e atividades de ensino e pesquisa.

Os escritos de Rüsen oferecem a perspectiva do debate alemão sobre o tema, que parte de uma visão integrada da Didática da História com a Teoria da História e a Historiografia. Um dos pontos defendidos por Rüsen em seus estudos é a afirmativa de que a necessidade de usar a história deriva da vida prática cotidiana. É diante da contingência de agir que cada ser humano recorre às experiências vividas e às representações do sentido do tempo. Mas aí, então, indagamos: Como incide esse processo de construção de sentido (s) no âmbito da história? Nas palavras do autor, a especificidade histórica da constituição de sentido da experiência do tempo se dá por meio da narrativa, o que nos leva a mais uma indagação: E qual é a função desta narrativa histórica? Rüsen nos responde:

Como já mencionei, a narrativa histórica tem a função geral de orientar a vida prática no tempo, mobilizando a memória da experiência temporal, por meio do desenvolvimento de um conceito de continuidade e pela estabilização da identidade. Esta função geral pode ser realizada de quatro modos diferentes, de acordo com as quatro condições necessárias que devem ser preenchidas para que a vida humana possa continuar em seu curso no tempo: afirmação, negação, regularidade, transformação (2011, p. 98).

Essa ideia constrói a reflexão sobre si e os outros no tempo (um conceito amplo de "história") como o princípio elementar da produção de saber sobre a história. E seguindo essa reflexão, Rüsen (2011) sugere que existem diferentes tipologias funcionais de narrativa histórica que se dividem em: narrativa tradicional, narrativa exemplar, narrativa crítica e narrativa genética. Assim definindo-as:

A narrativa tradicional articula as tradições como condições necessárias para os seres humanos encontrarem seu caminho[...] as narrativas tradicionais lembram as origens constituintes dos sistemas de vida do presente. Elas constroem a continuidade como uma permanência da constituição originária dos sistemas de vida e formam a identidade pela afirmação dos dados; [...] as narrativas exemplares lembram os casos que demonstram a aplicação de regras gerais de conduta; elas impõem a continuidade

como a validade supratemporal das normas que abrangem os sistemas de vida temporalmente diferentes; e formam uma identidade ao generalizar as experiências do tempo para as regras de conduta; [...] as narrativas críticas nos lembram dos desvios que tornam problemáticas as presentes condições de vida; elas esquematizam a continuidade apenas indiretamente, ou seja, pela dissolução ou destruição de ideias culturalmente eficazes de continuidade. Constituem uma identidade negando determinados padrões de autocompreensão: é a identidade da obstinação (2011, p. 99-101).

No entanto, para Rüsen, a narrativa crítica não pode ser vista como a última palavra da consciência histórica, porque sua “[...] dinâmica de negação não é suficiente, pois só substitui um modelo pelo outro. O padrão que encontra uma transformação significativa e importante em si mesma ainda está faltando”, trata-se do padrão que define o quarto tipo de narrativa, a saber: a genética. Histórias desse tipo, segundo o autor, “[...] fornecem uma direção para a mudança temporal do homem e do mundo, para a qual os ouvintes devem, conseqüentemente, ajustar suas vidas a fim de lidar com as desafiadoras alterações do tempo” (RÜSEN, 2011, p.102). Mas, afinal, com base nas reflexões do autor, qual será o tipo de narrativa encontrada nos livros didáticos que selecionamos para esta análise? Tentaremos a resposta para esta questão, buscando o sentido da narrativa histórica presente em livros didáticos utilizados no ensino fundamental referente ao 9º ano.

Esta abordagem, que segundo Burke, que dialoga com Rüsen, existe desde o século XIX, e que foi retomada no final dos anos 1970, com uma nova roupagem e consolidada nas duas décadas seguintes veio ampliar as possibilidades para o historiador. O modelo historiográfico ressurgiu de uma crise dos paradigmas modernos as latentes ideias de pós-modernidade. Com isso se reviu as velhas abordagens da história política, e se priorizou os aspectos da cultura, em diálogos interdisciplinares para construir sentido, diversificando assim as fontes da História e observando-as por novos olhares e ligando a história com diversas outras ciências da cultura, dialogando interdisciplinarmente.

Para Rüsen, a necessidade de usar a história deriva da vida prática cotidiana. É diante da contingência de agir que cada ser humano recorre às experiências vividas e representações do sentido do tempo. Essa ideia constrói a reflexão sobre si e os outros no tempo (um conceito amplo de "história") como o princípio elementar da produção de saber sobre a história, portanto, de suma importância para a inserção da mulher como construtora da história. Nos anos 60 e 70 todo o cenário mudou, e segundo o autor:

A arrogância do sábio que assumia que os estudos históricos eram legitimados pela sua mera existência perdeu seu poder de persuasão. Uma nova geração de estudiosos criticava radicalmente o conceito tradicional de estudos históricos e propagava um novo conceito teórico que estavam aptos para por em prática. Eles concebiam a história como uma ciência social com laços muito próximos de outras ciências sociais.

Ao fazê-lo, levantaram importantes questões referentes à tarefa básica da cognição histórica e da função política dos estudos históricos. Essa redefinição foi apenas uma parte de uma grande reorientação cultural que teve lugar na Alemanha durante aquela época. Assim, uma reorientação igualmente importante através da história foi sentida nas escolas, o que resultou em uma crise de legitimidade no ensino de história. [...] Novas formas de educação política que correspondiam a estes novos conteúdos foram introduzidas nas escolas (2006, p. 10-11).

O olhar desta pesquisa também se dará a partir da perspectiva teórica de Gênero. Joan Scott, historiadora e militante feminista, foi crucial para a abordagem da pesquisa, o que se tornou um marco historiográfico para as (os) pesquisadoras (es) de Gênero, aborda qual o papel da categoria Gênero para o trabalho do historiador, pois Gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos” e segundo que “é uma forma primária de dar significado às relações de poder.” (1995, p.86). Para Scott o Gênero não é constituído apenas nas relações de parentesco como propôs a antropologia dos anos 1970, mas constituído também nas organizações políticas e econômicas. Ao abordar e analisar os diversos elementos da cultura e da vida cotidiana, foi possível entrar em pauta as questões de gênero, trazidas por Scott e fortalecê-lo como um elemento fundamental para se entender a história e na pesquisa presente, a ausência da mulher no contexto historiográfico, desmistificando a perspectiva de uma natureza feminina ou masculina fixa, percebendo que esta clivagem é tanto mutável como histórica.

A própria perspectiva histórica consiste em busca constante da conquista dos direitos, e de que forma essas conquistas se deram mediante a muita luta, social, política, econômica e cultural, entendendo as relações de poder legitimadas pela sociedade institucionalizada. Dialogando com a filosofia, Marilena Chauí nos alerta sobre as máscaras da naturalização das desigualdades, sustentando um mito da não-violência, elaborando ideologias nacionalistas, autoritárias e excludentes, para ela o elogio da força da virilidade masculina e da fragilidade feminina encobre a violência do machismo, ocultando a condição feminina sob a imagem de proteção. (CHAUÍ, 2006).

Grandes foram as influências ocorridas no século XX, compreendendo o sujeito histórico de forma mais ampla, refutando o cientificismo do século, em que o documento era o critério de verdade, baseado na objetividade, construindo um paradigma, padrões científicos que eram normalmente enaltecidos personagens, documentos oficiais, trazendo uma metotização como algo sacro para o campo da perspectiva do sujeito histórico. Em reflexão e crítica à historiografia do século XIX, Assis aborda o diálogo da história com as ciências

sociais, representada pelo viés marxista e pelos *Annales*² e seus representantes Marc Bloch e Lucien Febvre. (ASSIS, 2010, p. 10).

A perspectiva historiográfica ampliou o que era tido como fonte histórica, analisando não apenas temas tradicionais como personagens oficiais, o poder do Estado e os desdobramentos políticos, e passou a ter um outro olhar para práticas culturais e estruturas sociais e os desdobramentos econômicos na sociedade, dentre os quais a história das mulheres e suas implicações sociais estavam inclusas.

Entre as décadas de 1960 e 1970, a grande mudança para o silenciamento dos sujeitos históricos e dicotomia classista mudou, as grandes estruturas macro, deram espaço para análises individuais, minimalistas, criando uma nova corrente teórica na História Cultural, cujo o maior cerne teórico, foi uma abordagem polifônica, dialogando com a antropologia (GEERTZ, 1978), sociologia (BOURDIEU, 2002), filosofia, (FOUCAUT, 1996) literatura (THOMPSON, 2010), psicologia (MOSCOVICI, 1961), abrindo diferentes espaços de discussão, enaltecendo o fragmento das experiências e a interação de novas falas, analisando a cultura com padrões complexos de comportamento, com mecanismos de controle inerente ao homem, para Rüsen: [...] eles se concentram no modo pelo qual as pessoas vivenciaram e interpretaram seu mundo peculiar. Pesquisam a consciência que as pessoas tinham de suas condições de vida e procuram com isso restituir-lhes uma autonomia cultural no trato com seu próprio mundo, diferente do nosso. (RÜSEN, 1997, p. 93, relato oral).

Delineando as reflexões acerca do silenciamento das mulheres para além do gênero, raça ou classe, é importante salientar que a transformação do olhar dos sujeitos históricos, foram cruciais para novas demandas por novas análises historiográficas. Nesse sentido, surge década de 1970 com a História Cultural³ em múltiplos diálogos, reflexões acerca dos

² Esse movimento pode ser dividido em três fases. Em sua primeira fase, de 1920 a 1945, caracterizou-se por ser pequeno, radical e subversivo, conduzindo uma guerra de guerrilhas contra a história tradicional, a história política e a história dos eventos. Depois da Segunda Guerra Mundial, os rebeldes apoderaram-se do establishment histórico. Essa segunda fase do movimento, que mais se aproxima verdadeiramente de uma “escola”, com conceitos diferentes (particularmente estrutura e conjuntura) e novos métodos (especialmente a “história serial” das mudanças na longa duração), foi dominada pela presença de Fernand Braudel. Na história do movimento, uma terceira fase se inicia por volta de 1968. É profundamente marcada pela fragmentação. A influência do movimento, especialmente na França, já era tão grande que perdera muito das especificidades anteriores (BURKE, 2008, p. 13-14).

³ Um dos maiores representantes da História Cultural é Roger Chartier, refere-se às confluências entre a História Cultural e modalidades como a História Social, História da Religiosidade, História do Imaginário, Antropologia, Sociologia e Filosofia. Foi a partir de diálogos interdisciplinares que a Antropologia de Clifford Geertz, formou correntes historiográficas culturais, dentre elas a Micro história representada pelo historiador italiano Carlo Ginzburg, notando vestígios, e fontes não oficiais, como relatos, diários, cartas, processos, observando o objeto historiográfico sem estruturas classistas, políticas ou religiosas, com atenção aos detalhes dentro da perspectiva social (micro). Principais percussores da corrente historiográfica são: CHARTIER, Roger. *A história cultural:*

subalternizados e marginalizados, propiciando intersecções societárias e classistas. A respeito dessa mudança paradigmática da historiografia e das ciências sociais, Falcon diz:

A realidade da tensão não implica, porém um retorno ou resgate das velhas e conhecidas metáforas espaciais, e das interpretações ou “explicações” delas outrora derivadas. Aliás, seria agora praticamente impossível conceber este retorno, pois, com o emergir da “história vista de baixo” e da “história da cultura popular”, a alusão ao “lugar” passou a ser, sobretudo a própria condição da crítica das formas mais tradicionais tanto de se escrever a história quanto de conceber o cultural. Ficou então problemático reduzir a cultura ou cultural à ideologia ou, o que vem a dar no mesmo, situá-la na chamada superestrutura. O estudo das práticas culturais ampliou-se consideravelmente, abarcando tanto as atitudes subjacentes à vida cotidiana como a chamada cultura material [...] (2002, p. 89).

Para além do construto histórico está o social, e uma grande contribuição para os estudos de gênero, Joan Scott ressalta a importância de se analisar o silenciamento das mulheres defende, a necessidade da construção de um arcabouço teórico que dê conta de responder por que as mulheres foram excluídas da história e que, indo além dessa reflexão, compreenda como a história opera, para que possa efetivamente promover mudanças epistemológicas que transformem a dicotomia entre o feminino e o masculino (SCOTT, 1991, p.2).

Em *Gênero como uma categoria útil para a análise histórica*, (SCOTT, 1990) considera a historicidade do social formado em torno do corpo sexuado se propõe como uma revisão epistemológica, que pretende enfatizar a complexidade das relações de poder. Em consonância com uma mudança epistemológica (RÜSEN, 2007) discute a necessidade de se repensar acerca da teoria, criticando a teoria tradicional na historiografia, e propondo uma didática que, depois da década de 1970. Segundo o autor, é importante repensar a didática, a fim de que possa responder as demandas de 1968, ressaltando como a cientificização institucionaliza e legitima as relações de poder, daí a História Cultural (micro-história) como agente de mudança na corrente teórica, implicou nas lutas dos movimentos sociais imbricadas no movimento feminista.

Os estudos iniciados no século XX sobre gênero, tinham um cunho marxista, que tentavam definir a exploração da mulher pelo viés economicista, e nos levam a análise que eram colocadas em voga as questões sociais, mas as especificidades das lutas femininas não eram mencionadas, colocando a priori produtiva sem desdobramentos específicos femininos, a desigualdade de gênero ainda era uma problemática a ser discutida.

entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990. GINZBURG, Carlo. O Inquisidor como Antropólogo. In: GINZBURG, Carlo. A MicroHistória e outros ensaios. Lisboa: Difel, 1991.

A partir do conceito de Gênero⁴ no fim dos anos sessenta, se analisou a história das mulheres. Entende-se que o homem “universal” não incluía nas questões femininas, que ficaram fadadas ao anonimato, em suas questões domésticas e do lar, esse era o senso comum relacionado as mulheres, dando início aos estudos, pois as mulheres assumem nova posição social, porém em relação de extrema desigualdade aos homens.

Os E.U.A como pioneiro nos estudos de gênero, emergiram intelectuais como Betty Friedan em seu livro *Mística Feminina*, recolhendo depoimentos de mulheres de classe média, concluindo uma inquietação das mulheres em busca por seus direitos, buscando a equivalência dos sexos.

A efervescência sociocultural ocorrida na Ditadura Militar no Brasil, contribuiu para uma conjuntura de transformações esgarçadas a partir da década de 60. A peculiaridade do ano de 1968 tem caráter transfronteiriço, foi um ano singular, surgiu uma diversidade de movimentos sociais por todo o mundo, pugnando direitos sociais, políticos e civis, movimentos sociais como estudantil, negro, homossexual, feminista e cultural. No Brasil, os movimentos sociais encontravam-se em um contexto de severa repressão, o governo tentava cercear a liberdade de expressão que subvertessem o conceito de ordem vigente, para Medeiros:

O ano de 1968 foi símbolo de acontecimentos de revoltas e cobranças contra o sistema e a estrutura capitalista que se formavam, não só nos E.U.A., ou Brasil, em todo o mundo difundiam-se tais manifestações, na França os estudantes contestavam a ordem burguesa e sua falsa normalidade, a falta de inovações no ensino e no mercado de trabalho, agregados à Guerra do Vietnã, nas barricadas de Paris, estudantes ocuparam as universidades de Nanterre e Sourbonne, na Espanha o governo chegou a decretar estado de emergência, devida às intensas manifestações estudantis em Madri e Barcelona (2001, p.33).

O recrudescimento na Ditadura Militar se consolidou com o AI-5 (Ato Institucional número 5), as resistências contra a Ditadura foram tidas como subversivas pelos militares houve um cerceamento da liberdade. Nos movimentos sociais, a partir da década de 1970, surgem novos grupos de mulheres em todo o país, seguidoras do incipiente feminismo, organizados de acordo com o modelo dos surgidos no exterior, reverberando a efervescência político-cultural ocorrida em todo o mundo.

⁴ Para Joan Scott, Gênero é uma percepção sobre as diferenças sexuais, hierarquizando essas diferenças dentro de uma maneira de pensar engessada e dual. Scott não nega que existem diferenças entre os corpos sexuais, as formas como se constroem significados culturais para essas diferenças, dando sentido, posicionando-as dentro de relações hierárquicas. SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, vol. 16, no 2, Porto Alegre, jul./dez. 1990.

Corroborando com os estudos de gênero, e as emergentes discussões acerca da emancipação político-social feminina, um veículo de comunicação crucial foi o jornal. Ainda na década de 1930, a constante de busca por notoriedade feminina e na participação da vida política e social, remontam os jornais, nos quais foram incansáveis em caracterizar as futuras cidadãs, relacionando com o sufrágio feminino – *a Eva quer votar, o voto da costela, as Evas modernas*, são alguns títulos de jornais gaúchos veiculados devido à edição do Código Eleitoral de 1932 (COLLING, 2004). Ainda nas palavras da autora:

Se historicamente o feminino é entendido como subalterno e analisado fora da História, porque sua presença não é registrada, libertar a História é falar de homens e mulheres numa relação igualitária. Falar de mulheres não é somente relatar os fatos em que estiveram presentes, mas reconhecer o processo histórico de exclusão de sujeitos, desconstruir a história da história feminina para reconstruí-la em bases mais reais e igualitárias (2004, p. 35).

Os jornais darão voz ao silêncio velado das mulheres no Brasil, sendo um mecanismo de difusão dos ideais feministas. Em 1975 é criado o jornal *Brasil Mulher*, em Londrina, no estado do Paraná, ligado ao Movimento Feminino pela Anistia e publicado por ex-presas políticas. Já no começo de 1976, um grupo de mulheres universitárias e antigas militantes do movimento estudantil começa a publicar o jornal *Nós Mulheres*, desde seu primeiro número auto-identificado como feminista. Ainda neste ano, o *Brasil Mulher* também se colocava abertamente como um jornal feminista. A partir de 1978, estes dois jornais se converteram nos principais porta-vozes do movimento feminista brasileiro.

No entanto mesmo dentro dos veículos de comunicação considerados de esquerda pelo governo militar, havia dubiedade a respeito da militância feminina de resistência militar. Exemplo desse tênue engajamento político, o jornal PASQUIM, reproduzia o discurso androcêntrico, considerado antifeminista, segundo Rachel Soihet:

O Pasquim, publicado semanalmente naqueles “anos de chumbo”. Boa parte de seus membros, inspirada na contracultura norte-americana, afastava-se do dogmatismo de muitos marxistas, caracterizando uma pluralidade ideológica suprapartidária, voltando-se para o combate ao autoritarismo e à crítica de costumes. Paradoxalmente, porém, comprometeram seu propósito libertário, ao assumir uma postura misógina, voltando sua mordacidade, igualmente, para as mulheres que se decidiram pela luta com vistas a atingir direitos e/ou que no seu cotidiano assumiam atitudes consideradas como inadequadas à feminilidade e às relações estabelecidas entre os gêneros (2005, p. 594).

Apesar da década de 1970 ter contribuído para um avanço feminista considerável, (FLAUDI, 2001) refere-se à uma reação contrária à ampliação dos direitos femininos a partir

de 1970, atribuindo uma ideia de preconceito e rejeição, às mulheres que se posicionavam em prol de sua emancipação. Em seu livro *Backlash: O Contra-Ataque na Guerra não Declarada contra as Mulheres*, a autora destaca que os movimentos sociais vinculados às lutas feministas provocaram um *backlash*⁵ de direção contrária, e reforçado pelas mídias, de maneira atemporal tido como dóxico: “As mulheres tiveram que se curvar diante de uma barragem de advertências praticamente iguais às de hoje, proferidas pelos mentores culturais da época, os acadêmicos das grandes universidades, os líderes religiosos, os especialistas médicos e os papas da imprensa. [...]” (FALUDI, 2001, p. 67-68).

Nos anos seguintes, o movimento social de resistência ao regime militar seguiu ampliando-se, novos movimentos de liberação se uniram às feministas para proclamar seus direitos específicos dentro da luta geral, como por exemplo, os dos negros e homossexuais. Muitos grupos populares de mulheres ligadas às associações de moradores e aos clubes de mães começaram a enfocar temas ligados a especificidades de gênero, tais como creches e trabalho doméstico.

O movimento feminista se proliferou através de grupos assumindo novas bandeiras como os direitos reprodutivos, o combate à violência contra a mulher, e a sexualidade. Gerando ação contrária a tais conquistas, a sociedade conservadora, pressionava a mulher em seus múltiplos papéis, sobretudo com a função de manutenção da “família tradicional” relacionadas à maternidade, como afirma Flaudi:

A divergência entre o comportamento dos homens e o das mulheres teve marcos fundamentais em 1980. Pela primeira vez na história do país, apareceu uma defasagem entre os sexos na questão dos direitos da mulher. Pela primeira vez, viu-se que os homens estavam menos dispostos do que as mulheres a apoiar a igualdade entre os sexos na política e nos negócios, menos dispostos a apoiar a Emenda da Igualdade de Direitos - e mais dispostos a dizer que preferiam a família "tradicional", em que a mulher ficava em casa. E mais, começaram a aparecer alguns sinais reveladores de que o apoio dos homens aos direitos da mulher estaria de fato esmorecendo. Uma pesquisa de âmbito nacional descobriu que o número de homens que "acreditavam firmemente" que a família deveria ser "tradicional" - com o homem ganhando o pão e a mulher cuidando da casa - dera repentinamente um salto de quatro pontos percentuais entre 1986 e 1988 (2001, p. 78).

⁵ O conceito Backlash foi criado pela jornalista Susan Flaudi, e pode ser definido como uma reação contrária à emancipação feminina, à ampliação dos direitos femininos adquiridos até a década de 1970. Nos anos posteriores, sobretudo na década de 1980, relacionou-se à culpabilidade feminina por assumir um posicionamento emancipatório, atuando de forma secundária às funções reprodutivas, relacionadas à maternidade e a tradição familiar. FALUDI, Susan. *Backlash: contra-ataque na guerra não declarada contra as mulheres*. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

O feminismo enfrentou o autoritarismo da ditadura militar construindo novos espaços públicos democráticos, ao mesmo tempo em que resistia contra o autoritarismo masculino vigente, presente na família, na escola, nos espaços de trabalho, e também no Estado, criando novos espaços de interlocução e atuação, possibilitando o florescer de novas práticas e iniciativas, esses diálogos como eixo central, não supriam a contínua desqualificação histórica do gênero feminino na resistência e luta, sofrendo de carências profundas. Ressaltando a importância do livro didático como instrumento de aprendizagem afirma Bittencourt, que os livros didáticos são os mais usados instrumentos de trabalho integrantes da ‘tradição escolar’ de professores e alunos, fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos. (BITTENCOURT, 2001, p. 299).

É de suma importância salientar como a história das mulheres no esquecimento, foi propositalmente construída, em uma historicidade forjada aos moldes de cada interpretação e de cada representação a si precedida. Paul Ricouer explicita sobre essa pretensa verdade, e sobre a seleção daquilo que se quer construir historicamente, segundo ele é com a história cultural que a pretensão da história de anexar a memória à esfera da cultura atinge o seu auge.

Da memória como matriz da história passamos à memória como objeto da história. Com o desenvolvimento do que chamamos a história das mentalidades, essa inserção da história entre outros fenômenos culturais que podemos chamar representações, está, em princípio, legitimada. O caráter seletivo da memória, auxiliado nesse aspecto pelas narrativas, implica que os mesmos acontecimentos não sejam memorizados da mesma forma em períodos diferentes, daí a crítica do caráter androcêntrico na reprodução da narrativa do livro didático.

No presente trabalho, objetiva-se problematizar a relação das concepções de feminino como sujeitos históricos inseridos no processo historiográfico didático, a predominância masculina na narrativa, e as relações de poder que determinam as limitações sociais da mulher, na perspectiva didática, e como isso se reproduz atualmente, e ainda como as possibilidades historiográficas recentes tem influenciado na execução de livros didáticos.

A fim de refletir, se o silenciamento da mulher no discurso androcêntrico historiográfico, acompanhou ou não, as mudanças teóricas na abordagem inclusiva do sujeito histórico, na perspectiva acadêmica, serão analisados três livros didáticos de Ensino Fundamental II fase do 9º ano, que recortam o período de análise da Ditadura Militar. As fontes foram selecionadas a partir da visão legitimada pelo Estado, na imposição da escolha dos livros didáticos, através do Guia do Livro Didático. A partir do Guia, o professor da rede estadual seleciona duas opções, nas quais, serão reavaliadas a cada três anos. Para fazer um contraponto

entre as narrativas, dois livros estão inseridos pela escolha do MEC em 2014, ano que inicia a proposta trienal no Guia do Livro Didático, e outro livro, no período posterior em 2015, que não foi estabelecido na grade do Guia de 2014.

Keith Jenkins diz que os historiadores são operários que, quando vão trabalhar, levam consigo “seus valores, posições, perspectivas ideológicas [...] e pressupostos epistemológicos” (2011, p. 45), assim, do nosso lugar de fala nos preocupamos com a baixa representatividade feminina nos livros didáticos e indo de encontro com o mencionado autor, criar sentido igualmente ao citado por este autor, buscamos no passado o sentido para lacunas que nos parecem caras no tempo presente, percebendo a importância da narrativa para a construção do ser histórico, do sujeito ativo na sociedade, e até mesmo gerar fomento para transformações que consideramos necessárias.

Instituídos pelo MEC em 2014, os livros usados como fonte foram: *jornadas.hist* de Maria Luísa Vaz e Silvia Panazzo, e *Para Viver Juntos História* Ensino Fundamental 9º ano, escrito por Ana Lúcia Lana Nemi e Anderson Roberti dos Reis. Nas duas obras os apanhados históricos estão relacionados com uma narrativa política e econômica. Em uma narrativa embasada por jornais, revistas, discussões de discurso, atividades e propostas de debates nos livros didáticos, não se menciona a mulher como colaboradora do contexto histórico. Nas fotografias, são mostradas imagens coletivas, relacionadas a greves, o milagre econômico, torturas, a copa de 1970, ou na única exceção, as mulheres são retratadas nos movimentos de efervescência cultural, associadas ao tropicalismo, a jovem guarda, movimento hippie, e em fotos de presidentes com a família, como no caso de João Goulart e sua esposa Maria Teresa ao lado, na Central do Brasil em março de 1964, a imagem da esposa, em papel secundário, de sujeição é reforçada por estar cercada de homens em um discurso político.

Percebendo uma fissura entre a Academia, com toda amplitude de discussões teóricas acerca do espaço conquistado pela mulher, no cunho político e social, e a sala de aula, há uma centralidade na história no viés político e econômico, em que as mulheres são reduzidas à militantes de causa política, muitas vezes aglutinando o discurso masculino contra a Ditadura Militar. A autora Ana Maria Colling, em seu livro *A resistência da mulher à ditadura militar no Brasil*, ressalta que as mulheres, ao invadir o espaço público, político e masculino, fizeram com que se engajassem em organizações de esquerda, clandestinas, para fazer oposição, juntamente com os homens, ao regime militar (COLLING, 1997 p.7).

Em comparação à narrativa dos livros adotados em 2014 analisados, o livro *Jogos da História*, escrito por Flávio de Campos, Regina Claro e Miriam Dolhnikoff, em 2015, aborda a

temática feminina de forma mais inclusiva. Na abordagem tratada pelo livro como A era de Contestação, várias ilustrações de fotografias, jornais, mapas, discussões e atividades, os autores enfatizam de forma ampla acerca dos movimentos sociais diversos e seus múltiplos diálogos. Nas ilustrações, foram retratados movimentos negro, estudantil, hippie e feminista. Nos mapas, são relacionadas as legislações homossexuais no mundo, direito de voto das mulheres, e movimentos de protestos nos Estados Unidos na década de 1960.

A narrativa do exemplar não sugerido pelo MEC, ressaltam as questões de gênero, o direito à diversidade sexual, uma breve historiografia do feminismo no mundo, dialogando com as questões LGBTT. Na perspectiva do movimento negro, aborda desde os direitos conquistados com um paralelo ao movimento Blues como veículo de divulgação e gradativa, e os Panteras Negras, conquista essa na qual o livro designa de *Poder Negro*⁶, cunho de resistência negra no mundo. O Brasil é inserido em todas as abordagens temáticas envolvidas na narrativa, de forma detalhada. Em discussões e atividades, foram propostas questões étnico-raciais, levando em consideração a questão do preconceito em todas as interlocuções e nas variáveis interpretativas pelo aluno (a).

Para além das questões culturais e sociais envolvidas na construção da histórica, inserindo a mulher de forma abrangente, a narrativa também ressalta questões políticas e econômicas, como os demais analisados. Coloca em questão nas leituras complementares a questão do consumo vinculada à mídia televisiva, sugestões de filmes, sites e livros como anexo didático.

A partir das incipientes pesquisas sobre os livros didáticos sugeridos pelo MEC, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e pelo Programa Nacional do Livro Didático, no ano de 2014, é implícito no discurso didático a permanência do caráter androcêntrico, já mencionado na discussão aqui apresentada. É paradoxal na conjuntura da Ditadura Militar, que as militâncias de esquerda, imbricadas no cerne cultural subversivo, pelo olhar ditatorial, suscitasse uma padronização no perfil feminino, e a mulher em sua grande maioria, era destinada a uma normatização de cultura, voltada a sujeição.

Há uma grande percepção diferencial nas narrativas dos livros de 2014 e 2015, mesmo que de forma gradual, o discurso de silenciamento das mulheres tem sido alterado. A perspectiva da Academia em mudança teórica, reverberou no ensino básico, iniciando um processo de inserção social da mulher no construto da história, e reflexão de sua importância

⁶ CARMICHAEL, S.; HAMILTON, C.V. **Poder negro**: la política de liberación en Estados Unidos. México: Siglo XXI, 1967.

na luta de resistência militar. As décadas de 1960 e 1970, envolvidas em uma mudança significativa de normatizações sociais, contribuíram para o surgimento de novos posicionamentos perante ao enrijecimento político ocasionados pela Ditadura Militar no Brasil. Houveram permanências no silenciamento das mulheres, como observados nos livros didáticos de 2014, mas não podemos isentar as mudanças gradativas no processo inclusivo feminino, na crítica aos discursos excludentes, e na percepção da mulher na construção social.

Em uma investigação prévia através de acessos aos três livros, em um espaçamento de cinco anos, tempo esse que variavelmente cada escola pode mudar de livro, demonstram os discursos de deslegitimação da mulher, e sobretudo da sua ausência nos discursos historiográficos, exceto algumas páginas que exibem uma atitude considerada extraordinária ao senso comum. Agora, tentando responder à pergunta que deixamos, acerca da narrativa encontrada nos livros didáticos, concordamos com Rüsen ao refletir sobre a narrativa tradicional, dando voz aos “vencedores” e a uma história postulada aos cânones ocidentais.

Se a construção de sentido se dá a partir da narrativa, e esta narrativa pode ter função mobilizadora na construção da identidade dos sujeitos, o livro didático apresenta-se como instrumento mediador dessa construção. Constituindo-se, desse sentido, o livro didático é um importante instrumento na formação da consciência histórica, como objeto e produto cultural com padrões normativos e hegemônicos sobre os sujeitos, suas relações, comportamentos. Importante, então, é que os materiais didáticos representem de forma mais contundente narrativas e molduras conceituais que contribuam para uma reflexão acerca da mulher como sujeito histórico atuante. E não tomemos isso como uma questão de pouca relevância, especialmente se considerarmos o cenário atual.

O questionamento subsequente a esse ensaio com as fontes, é entender as mudanças e permanências no tempo, quais as aberturas na nova leva de livros, os interesses implícitos no processo de sua formação mercadológica, e como podemos levar para a sala de aula a mulher como sujeito histórico equiparado com o homem, tão importante como qualquer agente histórico participativo e atuante. Compreendendo esses conflitos discursivos, pautaremos nossas possibilidades nas discussões emergentes sobre Gênero e propondo como hipótese, uma perspectiva mais crítica acerca da mulher como sujeito, projetando para a sala de aula um lugar mais inclusivo e igualitário através de um importante veículo de conhecimento: o livro didático.

Podemos entender, com as análises propostas, as relações de poder são exercidas de forma sutil pela institucionalização do saber, que é a educação. Como ferramenta para essa instrumentalização de discurso, temos o livro didático, mesmo com uma publicização das

demandas femininas pela Academia, a partir da década de 1960, sendo consolidada em 1970 com uma historiografia mais inclusiva e com um olhar múltiplo aos sujeitos históricos, a mulher ainda é retratada nos livros didáticos, como meras coadjuvantes na construção histórica.

A fim de se relacionar o Ensino de História na Educação, é importante confluir o importante papel do livro didático, imbricado à ideia de construção social e histórica, os livros didáticos e paradidáticos são fundamentais para a construção social do aluno, podendo trazer axiomas e discursos excludentes não somente em relação à mulher. Estabelecendo arranjos sociais e enaltecendo uma perspectiva binária de estereótipos sexuais dicotômicos como revela Louro:

Os livros didáticos e paradidáticos têm sido objeto de várias investigações que neles examinam as representações dos gêneros, dos grupos étnicos, das classes sociais. Muitas dessas análises têm apontado para a concepção de dois mundos distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino), ou para a indicação de atividades —características de homens e atividades de mulheres. Também têm observado a representação da família típica constituída de um pai e uma mãe e usualmente, dois filhos, um menino e uma menina. As pesquisas identificam ainda, nesses livros, profissões ou tarefas —características de brancos/as e as de negros/as ou índios; usualmente, dois filhos, um menino e uma menina. As pesquisas identificam ainda, nesses livros, profissões ou tarefas —características de brancos/as e as de negros/as ou índios; usualmente recorrem à representação hegemônica das etnias e frequentemente, acentuam as divisões regionais do País. A ampla diversidade de arranjos familiares e sociais, a pluralidade de atividades exercidas pelos sujeitos, o cruzamento das fronteiras, as trocas, as solidariedades e os conflitos são comumente ignorados ou negados. (2008, p. 70).

Imbuído em um sentido democrático, a educação tem um importante papel de agregar perspectivas de equidade social, uma vez que se estabelece como um veículo de construção de sentido social. A abertura democrática a partir da década de 70 convergiu com uma série de pressupostos pautados nos direitos universais, nos quais os Direitos Humanos estão inseridos.

Validar uma posição educacional voltada para a diversidade é pensar que a educação deve ser a perspectiva de mudança social, a fim de que não existam segregações e processos excludentes. Trabalhar a educação e a escolarização de uma forma democrática, é garantir os direitos humanos em uma perspectiva mais ampla.

De extrema necessidade é a discussão das demandas femininas em sala de aula iniciado desde a educação básica. A história é construída, ressignificada, interpretada e implicada às demandas de cada tempo. Para uma história mais equitativa, com uma construção do sujeito histórico como um todo, atuante e implicante na vida social, política e econômica, sem desequilíbrios discursivos, é que refletimos sobre a dicotomia binária entre homem e mulher, todos são participativos, portanto todos devem ter voz na construção de uma sociedade crítica.

Abstract: This work aims to analyze through interdisciplinary framework of the social sciences, the reinterpretation of theoretical approaches contained in textbooks of primary school phase II, which occurred because of social resistance movements in the military dictatorship in Brazil, and especially if such alternatives in arising paradigm shift Academy, reached the woman as a historical subject in the history books between 2014 and 2015.

Keywords: Textbooks. Feminist movement. Military dictatorship. Paradigm change.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Arthur. **A Teoria da História de Jörn Rüsen: uma introdução.** Goiânia: Editora UFG, 2010

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: **O saber histórico na sala de aula.** 11 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?.** Tradução Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008

CARMICHAEL, S.; HAMILTON, C.V. **Poder negro: la política de liberación en Estados Unidos.** México: Siglo XXI, 1967

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: Entre Práticas e Representações.** Lisboa: DIFEL, 1990.

CHAUÍ, Marilena. **Democracia e autoritarismo: o mito da não-violência.** In: Simulacro e poder: uma análise da mídia. São Paulo: Perseu Abramo, 2006.

_____. Participando do debate sobre mulher e violência. **Perspectivas Antropológicas da mulher.** Rio de Janeiro: Zahar, p.25-62, 1985.

Coleção Caros Amigos. **A ditadura militar no Brasil: a história em cima dos fatos.** São Paulo: Editora Casa Amarela. 2007. Fascículo nº 7 e nº 9.

FALCON, Francisco José Calazans. **História e Historia Cultural: uma nova visão sobre a sociedade e a cultura.** Rio de Janeiro: Campus, 2002. p. 88-89.

FAVARETTO, Celso F. **Tropicália.** Alegoria, alegria. São Paulo: Kairós, 1979.

FARIAS, M. N.; FONSECA, A. D.; ROIZ, D. S. **A escola metódica e o movimento dos Annales**: contribuições teórico-metodológicas à história. *Akrópolis*, v. 14, n. 3 e 4: 121-126, 2006.

FALUDI, Susan. **Backlash**: contra-ataque na guerra não declarada contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

FRIEDAN, Betty. **Mística Feminina**. Petrópolis: Editora Vozes, 1971.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **Mulheres brasileiras e gênero nos espaços público e privado**. 2010. Disponível em: <http://novo.fpabramo.org.br/sites/default/files/pesquisaintegra.pdf>. Acesso em 13 jul. 2016.

FLORES, Elio Chaves. Cultura Histórica e Historiografia na época de Fernand Braudel (1902-1985). In: CURY, Cláudia Engler; FLORES, Elio Chaves; CORDEIRO JR, Raimundo Barroso. **Cultura histórica e historiografia**: legados e contribuições do século 20, João Pessoa, editora universitária/UFPB, 2010. p. 93-120.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Ed. Loyola, 1996

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Tradução Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1978.

GINZBURG, Carlo. O Inquisidor como Antropólogo. In: GINZBURG, Carlo. **A MicroHistória e outros ensaios**. Lisboa: Difel, 1991.

JENKINS, Keith. **A história repensada**. São Paulo: Ed. Contexto, 2011.

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

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MEDEIROS, Daniel H. **Aspectos da História do Brasil**. São Paulo: Ed. Brasil. 2001, p. 162.

MOSCOVICI, S. (1961/1978). **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru-SP: Edusc, 2005.

RICOEUR, P. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2010.

RUSEN, Jorn. **Razão Histórica**. Brasília: Ed. UNB, 2001.

_____. **Reconstrução do passado: Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica**. Tradução: Asta-Rose Alcaide. Brasília: Ed. UnB, 2007.

_____. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Orgs. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, vol. 16, no 2, Porto Alegre, jul./dez. 1990.

_____. A invisibilidade da Experiência. **Revista Projeto História**. São Paulo, fev.1998.

_____. O enigma da igualdade. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, Janeiro-Abril de 2005.

_____. Usos e abusos do gênero. Tradução: Ana Carolina Eiras Coelho Soares. **Revista Projeto História**. São Paulo, Dez. 2012.

SOUZA, Dalva. **Violência, poder e autoridade em Goiás**. Goiânia: Ed. UFG, 2006.

SUASSUNA, Mara Pacheco. **Cevam 30 anos**. Goiânia: Ed. K, 2003.

SOIHET, Rachel. **Estudos Feministas**. Florianópolis, setembro-dezembro/2005, p. 591-611

GERGEN, K. J. A Psicologia Social como História, **Journal of Personality and Social Psychology**, Swarthmore, USA, 1973, traduzido por BOECHAT, F. M. e revisado por PORTUGAL, F. T., Rio de Janeiro, RJ: Ed. UFRJ, 2010.

THOMPSON, H. **Medo e Delírio em Las Vegas: uma jornada selvagem ao coração do Sonho Americano**. 1. ed. 1971. Porto Alegre: L&PM, 2010.