

# ENSINO DE HISTÓRIA COMO ARTEFATO DE GÊNERO: (RE)AFIRMANDO IDENTIDADES E HIERARQUIAS SOCIAIS <sup>1</sup>

Andreza de Oliveira Andrade<sup>2</sup>

Ofélia Maria Barros<sup>3</sup>

O currículo escolar se configura no âmbito da educação como um artefato da cultura, e de modo mais específico, como um artefato de gênero à medida que a sua estrutura, não só no que se refere aos conteúdos, mas também no modo como tende a disciplinar o processo de escolarização, acaba por favorecer a hegemonia dos valores e representações que enaltecem o masculino e a heterossexualidade enquanto modelos perseguidos pela educação e balizados pelas meta-narrativas que estruturam os conteúdos disciplinares.

Neste artigo procuraremos analisar como o currículo de história a partir do livro didático tende a (re) afirmar as hierarquias entre os gêneros pela maneira como constrói suas narrativas sobre o social e os sujeitos históricos, valorizando os atributos e referenciais masculinos em detrimento dos valores e modos de ser e viver a feminilidade. Para tanto, nos detemos numa análise teórica dos significados atribuídos aos livros didáticos enquanto discursos curriculares e artefatos culturais.

## Educação, cultura e identidade de gênero

É no âmbito da cultura que aprendemos as múltiplas formas de nos tornarmos mulheres e/ou homens, assimilando e somatizando os signos e significados desses lugares sociais com níveis distintos de submissão e resistência à medida que vamos nos constituindo enquanto sujeitos “normais” ou marginais, tendo em vista o posicionamento que assumimos em relação aos modelos centrais dessas identidades. É nesse sentido, pois, que podemos pontuar a importância dos discursos institucionais da educação no sentido de nos guiar pelos caminhos “normais” e legais das identidades de gênero e sexuais através da regulação, da negação e da condenação dos modos de “ser” de cada um de nós.

Assim, a construção social e cultural dessas identidades ancora nos corpos por meio do currículo e da educação os atributos (masculinos e femininos) que justificam os estatutos sociais que lhes são “impostos”. Quando se trata de asseverar as tradicionais oposições entre homens e mulheres, o apelo se volta para o binarismo que tradicionalmente separa o

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no Simpósio Temático “História da Educação no Contexto da Cultura Histórica”, durante o XII Encontro Estadual de História da ANPUH-PB, realizado no Campus da Universidade Federal de Campina Grande, em Cajazeiras (PB), entre 23 e 28 de julho de 2006.

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba.

<sup>3</sup> Mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba e professora do Departamento de História e Geografia da Universidade Estadual da Paraíba.

interior e o exterior, a sensibilidade e a razão, a passividade e a atividade, de maneira que seja ratificada por meio da cultura a hierarquização entre os gêneros e as identidades sexuais. Segundo Guacira Louro é no contexto de uma determinada cultura que são inscritas as marcas corporais dos gêneros – masculino e feminino – segundo as marcas dessa cultura. O que também vale para as possibilidades da sexualidade a partir das quais constituímos nossas identidades que são socialmente estabelecidas e codificadas. *“As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade”.*<sup>4</sup>

No estabelecimento discursivo das representações que procuram aprisionar e subjugar nossas identidades de gênero e sexualidade a partir do modelo masculino e heterossexual estão implicados múltiplos mecanismos pedagógicos que atuam por meio da escola e do currículo, os quais instituem e legitimam seus significados a partir de relações de poder que elegem e tornam válidas as representações que se constituem a partir desse modelo e que funcionam como parâmetros para se estabelecer condutas educativas de sujeição ao contexto sociocultural. De muitas maneiras, essa sujeição se coloca como condição para que nos seja possível estar inseridos no contexto social a partir de uma relação de pertencimento, que nos possibilita “ser alguém” no mundo e em relação a ele.

O sujeito da educação ainda é eminentemente masculino e nossa educação através do currículo e das práticas no cotidiano escolar, como, por exemplo, o uso da linguagem, tende a privilegiar certos discursos que procuram naturalizar e subjetivar as diferenças de gênero e sexuais enquanto desigualdades em favor da (re)afirmação constante de uma cultura falocêntrica. Esse sujeito vai sendo construído como resultado da articulação entre, por um lado, os discursos que o nomeiam e, por outro lado, as práticas institucionalizadas que o capturam.<sup>5</sup>

Para pensarmos um exemplo de como os saberes curriculares vão de certo modo, adestrando nossas sensibilidades, nos voltemos à historiografia didática. À medida que suas narrativas contam histórias de uma ‘História’ habitada pelo masculino com seus signos e significados, narrando relações sociais que tendem a expor o modo de ser da masculinidade atrelada aos significados de força, racionalidade, atividade, contribuem para (re) afirmar a hierarquização da sociedade que foi sendo firmada em função da perspectiva de um progresso que é conquistado pelo homem e em nome do qual lhe seria permitido e necessário estabelecer o governo sobre as relações sociais visando à emancipação do sujeito. Como se houvesse um clímax intelectual a ser atingido. Para isto seria preciso desenvolver um modelo educacional que privilegiasse os atributos de masculinidade. Essa “educação para a vida”, espera das mulheres/feminino que aprendam a vivenciar a

---

<sup>4</sup> LOURO, Guacira Lopes (Org.) *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 11.

<sup>5</sup> LARROSA, Jorge. “Tecnologias do Eu e Educação”. In: SILVA, T. T. (Org.) *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 52.

“natureza” de sua inferioridade instituída em relação às representações que estabelecem a diferença enquanto desigualdade entre os gêneros.

Ao analisarmos o livro da 8ª série *História e Vida Integrada*,<sup>6</sup> “uma coleção aprovada com distinção pelo MEC” portanto, uma representação histórica legitimada institucionalmente enquanto manual educativo a ser seguido no processo de escolarização e articulado diretamente com o currículo oficial e suas pretensões educativas, percebemos que apesar de se travesti de inovador pelo uso de recursos gráficos e propostas de uma história que integra passado e presente, local e mundial este é mais um a criar representações tradicionalmente universalistas que não contém discussões sobre a diversidade e/ ou alteridade. Trata-se de mais uma produção historiográfica monopolizada pelo masculino enquanto sujeito da história e ator preponderante na escala social. As mulheres não são alvo de discussão nem mesmo no período que corresponde às décadas de 1960-70, quando tem-se o fortalecimento e a visibilidade do movimento feminista a nível mundial.

São narrativas desse tipo, marcadas pela ausência de certas discussões como, por exemplo, a discussão de gênero, presentes na arena curricular que, a partir das histórias selecionadas que contam, procuram fixar noções particulares e de forma indireta, ou melhor, subentendida de gênero, raça, classe e etnia que ‘tentam’<sup>7</sup> nos fixar enquanto indivíduos em lugares bem particulares em torno de seus eixos. Somos desde cedo ensinados a vivenciar os nossos papéis de gênero a partir desses discursos e silêncios que procuram fazer de nós pessoas perfeitamente enquadradas à norma social.

Quando confrontamos a “natureza” das identidades de gênero e sexuais estamos de certo modo, rejeitando o absolutismo das meta-narrativas que permeiam os discursos educacionais e especialmente, os currículos de história, onde são validadas verdades a partir de um “resgate” – possível na visão de alguns historiadores – de experiências de um passado que em termos de continuidade vai instituindo nossas relações sociais. Verdades estas que ainda passam predominantemente por uma análise estrutural política e econômica da sociedade.

A universalidade e a aparente harmonia das identidades e dos modelos de gênero e sexualidade no modo como têm sido pensados, ou melhor, instituídas são implicações de uma história constantemente reiterada por essas narrativas – daí o porquê de parecerem tão verdadeiras – do mesmo modo que a condição e as identidades do diferente, do “excêntrico”, não passam de uma elaboração que agrega esta mesma história. Uma vez que no que se refere às discussões de caráter propriamente teórico que possibilitariam pensar o lugar do sujeito e conseqüentemente do conhecimento ou do saber no Ocidente, não

---

<sup>6</sup> PILETTI, Nelson e PILETTI, Claudino. *História e Vida Integrada*. São Paulo: Ática, 2003.

<sup>7</sup> Rolnik faz uma discussão interessante no sentido de perceber o mal-estar que sentimos quando nossas subjetividades são seduzidas pelo material cultural e nossas identidades são ‘desmanteladas’ ou ao menos, afetadas. Cf. ROLNIK, Suely. “Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura.” In. LINS, Daniel. *Cultura e Subjetividade*. Campinas: Papius, 1997.

encontra lugar no ensino fundamental e médio, tendo em vista que, parte-se do princípio que as alunas e alunos dessas fases de escolarização estariam numa faixa etária que cognitivamente não lhes seria possível propor certas reflexões que lhe exigissem um nível maior de abstração, de modo contrário, os conteúdos devem ser (e são) veiculados pelos livros didáticos e ministrados por professoras e professores de forma mecânica e autoritária, com o objetivo (trans)(de) formá-los.

Nessa perspectiva da relação ensino – aprendizagem, as alunas e alunos são colocados na escola e no âmbito da sala de aula para absorver conhecimentos, para, nesse caso, consumir passivamente as verdades que lhes são apresentadas, e não para ser percebido e/ ou produzido enquanto agente ativo na produção do conhecimento. Mesmo porque, nesse aspecto, a academia (universidades) ainda seria tradicionalmente o lugar de produção do conhecimento, mais uma vez remetendo às hierarquias que faz deste sim, o lugar autorizado da verdade.

O que costumeiramente não se diz, é que essas narrativas escolares tão privilegiadas pelos livros didáticos ao descreverem e explicarem a realidade sobre os indivíduos, as coisas, os lugares e as relações sociais, especialmente ao narrarem a diferença entre o masculino e o feminino, o que essa linguagem faz de fato é produzir essa realidade, concebendo sua existência de tal ou qual forma. Nesta perspectiva, percebemos claramente como as lutas por representações no e através do currículo vão criando seus espaços a partir da hegemonia do modelo masculino, branco e heterossexual, que possibilitam a esse modelo se sobressair na relação de poder que confere visibilidade a si mesmo e ao seu “outro”. Segundo Marisa Vorraber:

“[...] quem tem poder de narrar pessoas, coisas, eventos ou processos, expondo como estão constituídos, como funcionam, que atributos possuem, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não estatuto de “realidade”<sup>8</sup>

É nesse sentido que podemos afirmar que a realidade social que se constrói a partir da educação institui a hegemonia dos valores e predicados da masculinidade atribuídos aos homens como o padrão que nós, mulheres devemos seguir e nos submeter.

Ora, se as representações são construídas socialmente e se a realidade social é também efeito direto de representações construídas por aqueles que conseguem se sobressair nas relações de poder que são sempre políticas e historicamente estabelecidas, então mais uma vez é posta em suspeição à naturalidade que se reivindica no tocante aos lugares institucionalizados para as identidades de gênero e sexuais, à medida que é acentuado o caráter cultural de conceitos como masculinidade, feminilidade, homossexualidade e heterossexualidade.

---

<sup>8</sup> COSTA. M. Vorraber. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth *Op. Cit* p.141

Com já dissemos anteriormente, isso não significaria a negação da materialidade própria desses sujeitos nem de seus corpos, mas a compreensão de que são os discursos, os códigos e as representações responsáveis por atribuir o signo da diferença aos corpos e às identidades são culturalmente instituídos.<sup>9</sup>

“As diferenças de gênero e de sexualidade que são atribuídas às mulheres e aos sujeitos homossexuais, sem dúvida, se expressam materialmente em seus corpos e na concretude de suas vidas, ao mesmo tempo em que são significadas e marcadas discursivamente”.<sup>10</sup>

Nossos corpos são realidades generificadas discursivamente a partir de representações que dão significado ao sentido do ser homem e do ser mulher no mundo, valendo-se de mecanismos usados para tornar *verdadeiras* as *verdades* que contam.

As hierarquias sociais e de gênero são estabelecidas a partir dessas “verdades” atribuídas aos sujeitos e aos seus corpos. Dessa maneira, o currículo pode tranquilamente ser socialmente inscrito como um artefato de gênero, já que através do processo educativo ele vai demarcando fronteiras e estabelecendo espaços para a desigualdade entre feminino e masculino.

“Envolvidos/as por inúmeros dispositivos e práticas, os sujeitos constituem suas identidades “escolarizadas”, nelas integrando às marcas que confirmam e produzem as diferenças e as hierarquias”.<sup>11</sup>

Mesmo que a contemporaneidade não permita negar que existam muitas formas de vivência dos gêneros e das sexualidades, o nosso modelo educacional ainda é sustentado por noções singulares dessas identidades, através dos currículos que norteiam suas ações a partir de uma noção homogênea de adequação e legitimidade que implicam na noção de normalidade em relação à masculinidade e a feminilidade e de uma forma singular de sexualidade sadia e “normal”, a heterossexualidade. Caminhar em uma direção que leva por outra via que não essa, significa caminhar pelo desvio que afasta do centro, tornando-se o “excêntrico”, o outro, o monstro. Aquele a quem é negada a auto-representação, a fala, o lugar, pois o seu lugar é o não-lugar da margem, onde o som que se ouve é o de seu próprio silêncio, ou das vozes que gritam—lhe um nome *próprio* que não lhe pertence e com o qual não se identifica.

## Escolarização e metanarrativas educacionais

<sup>9</sup> LOURO, Guacira L. “Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico””. In: LOURO, Guacira Lopes, NECKEL, Jane Felipe & GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.) *Op. Cit* p. 47.

<sup>10</sup> *Ibidem*.

<sup>11</sup> LOURO, Guacira Lopes. “O Currículo e as Diferenças Sexuais e de Gênero”. In: COSTA, M. Vorraber *O currículo nos limiares do contemporâneo – 2ª edição*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 88.

A escolarização é um processo que tende à homogeneidade dos *corpos dóceis* que procura criar, o que implica no reducionismo e segregação das diferenças, especialmente aquelas que se constituem a partir das hierarquias de gênero, que vão sendo (re) afirmadas pelo modelo educacional firmado nos valores da Modernidade e do Iluminismo.

A educação como diria Henry Giroux, se apresenta como um local de luta e contestação contínua que através da escola, especialmente, atua ativamente sobre nós como instituição envolvida em formas de regulação moral e social pressupondo a constituição de um sujeito autocentrado e coerente que se apóia em noções fixas de identidade inspiradas pelo ideário iluminista que constitui esse lugar privilegiado para a educação enquanto o meio a partir do qual a emancipação pode ser alcançada.<sup>12</sup>

Esse modo de pensar herdado do Iluminismo que permeou a cultura moderna foi responsável por constituir uma visão filosófica de mundo baseada num binarismo que ao opor conceitos como teoria/prática, sujeito/objeto, natureza/cultura, mente/corpo, mestre/aprendiz, ensino superior/ ensino fundamental e/ou médio, bem/mal, masculino/feminino, etc., se fechava para as riquezas que se podem encontrar quando o pensamento e a cultura se abrem para o transbordamento das variáveis que esses elementos podem apresentar quando não nos negamos a permitir que a alteridade e a descontinuidade tomem forma e seduzam nossas maneiras de conceber e vivenciar o real a partir da perspectiva e da poética do inesperado.

O sentimento ou talvez a ilusão do progresso e da emancipação do *homem* através da educação e do pensamento racional permeou de maneira exclusiva os discursos educacionais modernos, embora atualmente a história contemporânea marcada por guerras mundiais, fome, miséria, epidemias e requintes de crueldade possa nos falar do fracasso do *progresso* e da *razão*, eles ainda são fortes ilusões que habitam os discursos educacionais tradicionais veiculados, por exemplo, por alguns livros didáticos de história que continuam a construir verdades absolutas sobre um passado que supõem resgatável. Dando conta das meta-narrativas que se pretendem explicativas da complexidade das relações sociais presentes, tomando como personagem principal de sua história o sujeito ocidental universal e masculino que sente, deseja, trabalha, se submete e resiste de maneira homogênea, afinal, o Ocidente europeu e mais recentemente norte-americano se constitui como o modelo para o universal.

## **Livros didáticos e cultura**

---

<sup>12</sup> Cf. GIROUX, Henry A. "Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação". In: SILVA, T. T. da. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

Quando dizemos que os livros didáticos são artefatos da cultura significa considerar que sua fabricação se dá no interior de uma dada cultura e sofre diretamente as influências das políticas e das relações de poder que ela abriga e que são responsáveis por determinar as vozes e as verdades veiculadas pela historiografia didática. São essas interlocuções que determinaram *quem* será representado e os termos dessa representação no interior desses textos.

Além de um artefato da cultura a literatura didática se inscreve como interlocutora privilegiada entre currículo e estudantes, carregando também consigo a identidade de produto da indústria cultural e que como tal é investido de uma montagem que implica instituí-lo de mecanismos variados de linguagem transcendentem aos limites da linguagem meramente como texto escrito. Sua atratividade procura ser construída não só pelas “verdades” e relevâncias de seus conteúdos, mas também a partir de toda uma montagem gráfica que se utiliza de imagens – iconografias, charges, “curiosidades históricas” – e de uma série de associações que procuram fazer do livro didático um produto consumível e atrativo. O que significa que, há muito tempo ele deixou de ser uma obra artesanal ou mesmo uma expressão individual da visão de mundo que o autor procura transmitir aos seus leitores, uma vez que atualmente essa relação entre autor e leitor (consumidor) é intercambiada pelas relações mercadológicas da indústria cultural.<sup>13</sup>

Os livros didáticos são artefatos discursivos da cultura, da educação e do currículo que se estruturam a partir de jogos de linguagem, constituindo representações do real perpassadas por relações de poder e que não necessariamente dizem respeito ao ponto de vista do autor como mencionamos acima, pois, segundo Chartier, estes não são os únicos responsáveis pela existência dos livros: *“Façam o que fizerem, os autores não escrevem livros. Os livros não são de modo nenhum escritos. São manufacturados por escribas e outros artesãos, por mecânicos e outros engenheiros, e por impressoras e outras máquinas.”*<sup>14</sup> Segundo o autor, o livro precisa ser *lido* historicamente dentro do contexto de significação a partir do qual seu discurso é fabricado.

Trazendo para o contexto do nosso debate, vemos que o livro didático se insere numa atmosfera de significações que compreende de modo amplo o contexto cultural onde ele se inscreve e de modo mais específico o currículo escolar que lhe atribui significados a partir das políticas culturais e das relações de poder que lhes estão implícitas.

No contexto de uma cultura como a nossa marcada pela hegemonia dos modelos de masculinidade e heterossexualidade não é surpresa o fato de que os livros didáticos a partir de sua estrutura discursiva tendam a privilegiar representações do passado que possam

---

<sup>13</sup> Não nos deteremos nesta questão discutindo-a mais a fundo pelo fato de não propormos aqui o empreendimento de reescrever uma história do livro e/ou da leitura.

<sup>14</sup> CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand; Lisboa: Difel, 1990, p. 126.

legitimar essa hegemonia a começar pelo universalismo de sua linguagem, onde os artigos no masculino representam homens e mulheres de forma global.

A importância que atribuímos à linguagem veiculada pelo livro didático se explica a partir do fundamental papel que ele desempenha no processo de escolarização, no sentido de transmitir noções de normalidade e verdade que tendem a ser fincadas nos sujeitos pelos discursos e as práticas educativas que legitimam esse lugar de destaque atribuído ao livro.

Ao instrumentalizar os conteúdos curricularmente elencados os livros didáticos têm a possibilidade de reiterar de maneira sutil as representações que o currículo elege como realidade. O que significa dizer que ao veicular, por exemplo, um conhecimento histórico que tende a privilegiar o sujeito masculino, juntamente com seus valores como sendo responsáveis pelo *progresso da história*, esses livros não só ratificam a preponderância dos homens e dos valores da masculinidade enquanto “reflexo” da cultura falocêntrica, como são também responsáveis por instituir e legitimar essa cultura. Alguém poderia contra argumentar que a hegemonia do masculino é anterior a produção do livro didático de história e que sua estrutura e linguagem são reflexos de uma cultura que lhe é externa. Mas por outro lado, ao lidarmos com a linguagem e as representações não como re-apresentações da realidade, mas como seu fator criativo na medida em que ela se constitui discursivamente, podemos nos manter firme na hipótese de que esses discursos são em certa medida responsáveis pela hierarquização de uma sociedade que tende a modelar de maneira homogênea os sujeitos tendo sempre os valores e padrões da masculinidade e heterossexualidade como referencial hierarquizador.

Há, no entanto um esclarecimento a ser feito de modo a evitar, na medida do possível, interpretações paradoxais dessa questão. Não se trata de estarmos aqui propondo que o currículo de história e a historiografia didática se voltem plenamente para o estudo das mulheres, invertendo a segregação representativa. Assinalar a importância dos debates de gênero no interior do currículo e neste caso, através dos livros didáticos, diz respeito a pleitear uma abertura dos debates sociais que possam incluir não só as mulheres, mas os homossexuais, as lésbicas, os transexuais, etc., sujeitos multifacetados e muitas vezes de identidades nômades, mas que são fundamentais na construção do processo histórico. Pessoas que, de uma maneira ou de outra fogem aos modelos normativos que são representados e apresentados a partir de um lugar legítimo, e que acabam sofrendo o peso da segregação por distanciarem-se da ordem “natural” das coisas, como se isso de fato existisse e pudesse determinar o destino de alguém. Se bem que, a partir do modo como lidamos com a diferença, pode-se dizer que os aspectos naturais atribuídos às identidades de gênero e sexuais acabam de certa maneira determinando o destino social das pessoas ao se tornarem marcas corporais que nos rotulam por toda a vida.

Essas marcas nos são impressas a partir de muitos mecanismos, dos quais a educação é o principal, que chegam até nós por veículos vários, entre os quais os livros didáticos se inscrevem numa condição privilegiada dentro desse processo que procura imprimir as marcas do gênero e da cultura em nossas subjetividades, especialmente porque mesmo numa era como a nossa, tão marcada pela informatização e pela técnica que nos põem diante de outras possibilidades pedagógicas, a exemplo de revistas em quadrinhos, CD-ROM, filmes, etc., os livros didáticos ainda continuam sendo os principais referenciais de professoras/es e alunas/os e o ponto de partida da produção do conhecimento histórico escolarizado, especialmente no que se refere ao alunado. Assumindo, em muitos momentos, a função de orientar os conteúdos enquanto guias curriculares.

### **Usos e abusos: história e livro didático**

Esses aspectos nos permitem chamar a atenção para o uso generalizado que se faz da historiografia didática, no sentido de que ela acaba se inscrevendo no cotidiano da sala de aula como veículo de conteúdos disciplinares, por um lado, e por outro como instrumento metodológico e até mesmo pedagógico, agindo diretamente no modo como as representações históricas vão ser produzidas pelos professores, legitimados pelos mecanismos institucionais – currículo e livro didático – e consumidas pelos alunos.<sup>15</sup>

Apesar de ser basicamente um mecanismo de linguagem – escrita e imagética – e, portanto, passível de ressignificação de acordo com o contexto em que é trabalhado, o livro didático ainda é tomado por alguns professores de história como um referencial de verdade, um resgatador do passado, um arauto da memória. “Favorecido” pela ausência de discussões minimamente teóricas sobre as possibilidades e os limites da verdade e do conhecimento histórico, os livros didáticos têm conseguido se manter no contexto da escolarização como um lócus fixador de representações que se pretendem estáveis e imutáveis. Isso acontece mesmo em detrimento da diversidade de produções no universo historiográfico em geral e no âmbito da historiografia didática que especialmente a partir da década de 1990 tem sido marcada por duas modalidades de produção didática: os livros chamados de convencionais e os temáticos.

Convencional não é sinônimo de tradicional, mesmo porque esta é uma noção que deve ser pensada sempre em relação a uma historicidade. Trata-se de um modelo editorial de livros diferentes dos moldes da década de 1970, até porque poucos manuais atualmente tendem a manter as características conservadoras daquele período, identificadas com a chamada

---

<sup>15</sup> Com relação e essa noção de consumo, ela não é de modo algum pensada enquanto uma mera ação sofrida pelos sujeitos, mas tomando de empréstimo a idéia de consumo trabalhado por Certeau (1994), concebemos esta enquanto uma relação que possibilita não só a resistência em relação ao material cultural externo, bem como a reelaboração do mesmo, possibilitando usos diversos e nem sempre programados.

historiografia positivista, quando os livros e o ensino de história estavam atrelados às políticas educacionais da Ditadura Militar, que fazia destes, veículos a partir dos quais deveria ser construída a noção de nacionalismo e submissão ao regime político enquanto reflexo de fidelidade à nação.<sup>16</sup> O termo convencional, diz respeito às produções didáticas mais populares entre os professores e por isso mais adotadas nas escolas e utilizadas nas aulas. Em geral, sua representação da história é ordenada, no sentido mais amplo da palavra, e o curso da história se projeta a partir de uma temporalidade linear, apresentando seus conteúdos segundo capítulos que correspondem ao tempo e a história ordenados segundo a visão eurocêntrica de mundo.<sup>17</sup> Suas descrições e análises são construídas a partir da divisão de conteúdos segundo aspectos ligados à economia, política, sociedade e cultura dos povos e/ou períodos.

Devido à sua tendência de *apresentar* uma abordagem histórica que possui ambições totalizantes, no sentido de poder dá conta de todos os aspectos considerados *legitimamente* importantes de uma sociedade ou *civilização*, seja ele qual for, podemos sem muitos problemas identificar esse tipo de produção, no sentido teórico-metodológico com as abordagens marxistas da história. Pois segundo Guy Bois o marxismo se inscreve neste contexto ainda como uma *renovação metodológica*:

“Notaremos antes de mais nada que o marxismo representou muito cedo um papel fecundo nessa renovação metodológica. Na medida em que ele tende a uma história ‘global’ ou ‘total’, que deve apreender simultaneamente os diferentes aspectos da vida social (o econômico e o mental, o social e o político), ele tem desde suas origens a vocação de se abrir sem restrições a diferentes ciências humanas. [...] ele volta seu interesse mais para as estruturas do que para o acontecimento superficial, mais para o coletivo que para o individual, mais para o cotidiano que para o acidental.”<sup>18</sup>

Nesse tipo de produção historiográfica à análise totalizante tende à generalização, os indivíduos saem de cena para ceder lugar à sociedade, ao coletivo, que por sua vez estrutura sua dinâmica a partir de valores alicerçados em um mundo masculino, mulheres não aparecem nessas abordagens como agentes históricos. Isso sem mencionar as outras chamadas minorias!

Sobre esse aspecto salta-nos a vista uma questão muito significativa a que nos devemos submeter como historiadoras/es e educadoras/es: se um dos principais objetivos do ensino de história como tradicionalmente tem sido pretendido é fazer com que alunas e alunos sintam-se parte integrante do processo histórico e se percebam enquanto agentes sociais

<sup>16</sup> Embora saibamos que esta é uma questão que possibilita um debate mais amplo, no sentido de se historicizar *os caminhos da história ensinada*, não pretendemos nos deter a ela, justamente por não ser esta a proposta deste trabalho

<sup>17</sup> A esse respeito vide ABUD, Maria Kátia. “O Livro Didático e a Popularização do Saber Histórico”. In: SILVA, Marcos A da (org.). *Repensando a História*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, 1998.

<sup>18</sup> BOIS, Guy. “Marxismo e História Nova” In: LE GOFF, Jacques. (org.). *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 245.

participantes desse processo, <sup>19</sup> então, o que fazemos com nossas alunas que enquanto mulheres não conseguem se identificar com essas representações historiográfica universalista onde prepondera a figura do homem na condição de agente histórico e a masculinidade como molde para a constituição dos valores da cultura? E o que dizer também das alunas e alunos que vivenciam seus corpos e desejos de maneira desviante daquela instituída pela heterossexualidade e que são “obrigados” a se perceber enquanto agentes de uma história que os segrega e silencia enquanto sujeitos?

A ausência de debates nesse tipo de produção historiográfica em relação às questões que afetam a particularidade dos sujeitos, como as identidades de gênero e sexual, é, de certo modo, responsável por calar a voz da alteridade relativamente à maneira como cada um de nós vivencia sua própria condição de agente social. Isto acarreta uma hierarquização desse lugar que passa a ser reservado a poucos indivíduos – masculinos, brancos, classe média, cristãos, heterossexuais – que acabam por se constituírem enquanto a pedra angular a partir da qual o universo social ergue suas fortificações. Lugares hermeticamente fechados e negados ao “outro”, ao indivíduo que vive sua condição de sujeito histórico em meio às contradições de suas próprias subjetividades e de sua cultura, cujas identidades não podem ser apreendidas pela tradicional rigidez dos modelos sociais defendidos e construídos pela educação através do currículo, da escola e do ensino.

Na galeria da historiografia didática ainda podemos inscrever um estilo mais atual que compreende os livros identificados como *História Integrada ou Global* – a exemplo da coleção *História: das cavernas ao terceiro milênio*<sup>20</sup> – que se assemelham ao padrão *convencional* e procuram abarcar a história de todo o mundo ocidental, para tanto comumente encerram num mesmo volume história do Brasil, da Europa e da América, procurando estabelecer uma relação entre as regiões e períodos históricos, se identificando ainda mais com a perspectiva de uma *história global* procuram sintetizar os aspectos políticos, sociais, culturais e religiosos. Essa é uma perspectiva da historiografia didática de promover uma *História Total ou Global*, que se aproxima de uma tendência teórico-metodológica inscrita na perspectiva da chamada *História Nova*, na medida em que procuram construir uma visão da história livre de fragmentações analíticas ao mesmo tempo em que procura promover reflexões sobre as relações entre espaços locais, regionais, nacionais e mundiais, além de confirmar a tendência na utilização de novos documentos históricos e procurar introduzir *novas abordagens*.

Todavia é importante esclarecermos que o nosso objetivo aqui não é de dar conta de dos debates historiográficos circunscritos nas diversas vertentes do marxismo subentendidas nas produções didáticas e as confluências existentes entre o marxismo e a *História Nova*,

<sup>19</sup> Cf. BITTENCOURT. Circe. “Capitalismo e Cidadania nas Atuais Propostas Curriculares de História” In: *O saber histórico em sala de aula*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 19.

<sup>20</sup> BRAICK. Patrícia Ramos e MOTA. Myriam Becho. *História: das cavernas ao terceiro milênio*. São Paulo: Moderna, 2000.

muitas delas apresentadas por BOIS.<sup>21</sup> Embora não neguemos a importância desses debates, eles no momento não correspondem à proposta deste trabalho.

Os chamados livros temáticos são uma produção historiográfica e editorial mais recente, final dos anos 1990 e início dos anos 2000 e possuem uma proposta que vai de encontro à história factual e política, com uma abordagem predominantemente de influência de uma outra vertente da chamada *História Nova*. Diferem dos *livros* convencionais, que se estruturam em periodizações rígidas e externas, por não se preparam a analisar um período ou uma civilização como um todo, ou mesmo dar conta de produzir um conhecimento histórico que encerre todos os aspectos de uma sociedade; seu objetivo não é uma *história total*. Em geral, estabelecem temas ou eixos temáticos que são tratados em diversos momentos da história da humanidade que costumam variar entre: cultura, religião, arte, entre outros. Podemos tomar como exemplo, a coleção de *História Temática* de Andréa Montellato, Conceição Cabrini e Roberto Catelli<sup>22</sup>, que apresenta quatro eixos temáticos: Tempos e Cultura; Diversidade Cultural e Conflitos; Terra e Propriedade e o Mundo dos cidadãos.

Embora possua uma proposta interessante, o que se percebe sem que seja necessária uma análise muito aprofundada dessa produção historiográfica didática é que mesmo quando propõe temáticas como *diversidade cultural*, suas abordagens como um todo, ainda se mantêm muito presas a um modelo de sociedade universal. No que se refere a estabelecermos um debate com as relações de gênero, sua linguagem e suas representações ainda são predominantemente masculinas. Mesmo quando, por exemplo, o conteúdo apresenta a organização do movimento operário no início do século XX, a afirmação de que as mulheres eram maioria entre o operariado das fábricas e mesmo assim recebiam os menores salários possuindo uma carga horária superior só aparece como um dado, um apêndice que não chega a ser alvo de discussão.<sup>23</sup> Os motivos dessa desigualdade não parecem ser importantes, afinal, é natural que as mulheres sofram discriminação!

Esse é apenas um exemplo de como de maneira sutil os discursos e a maneira como o conhecimento histórico tende a ser (re)produzido pelo (mal) uso que professoras/es e alunas/os podem fazer das representações apresentadas pelo e no livro didático podem levar esse conhecimento a se fechar para a diversidade e para as discontinuidades, reforçando assim um ensino tradicional que tende a continuar segregando as chamadas minorias e reforçando as hierarquias de gênero e também de saberes.

Independente de sua orientação teórico-metodológica há uma tendência à predominância dos aspectos didáticos neste tipo de produção historiográfica em que a linguagem, enquanto

---

<sup>21</sup> Ibidem

<sup>22</sup> CABRINI, Conceição, CATELLI, Roberto e MONTELLATO, Andréa. *História Temática*. São Paulo: Scipione, 2000.

<sup>23</sup> Ibidem, p. 161.

mecanismo fixador do real, tende a ser acessível para que possa ser inculcada como verdade. Tendo em vista o público alvo, autores e editores procuram criar um universo de linguagens em forma de texto, imagens, atividades e exercícios, acessíveis à maioria dos estudantes de maneira que a relação mestre-aprendiz seja intermediada e estimulada no processo de escolarização. Assim, esta modalidade historiográfica em última instância, carrega consigo a responsabilidade de mediar às representações e o conhecimento entre professoras/es e alunas/os, e como mediador, busca linguagens adequadas (leia-se pré-selecionadas e limitadoras), para o cumprimento desta função de acordo com a proposta metodológica que apresenta.

O consenso que aparentemente se instala entre esses manuais curriculares é o de serem tendenciosos à manutenção de um universalismo onde o sujeito unificado e autocentrado iluminista ainda impera absoluto, à medida que os discursos historiográficos vinculados pela educação/ ensino e legitimados pelo currículo são propensos a apresentar como ilegítimas toda forma de diferença ou de variações no modo como cada um de nós “escolhe” viver seus lugares sociais, seus papéis de gênero e sua sexualidade. A impressão que se tem é como se o fato de se silenciar a diversidade em todos os níveis, mas especialmente no que se refere ao gênero e a sexualidade das pessoas, fosse suficiente para eliminá-la. Não falar da excentricidade é um caminho para acabar com ela!

### **Caminhadas pela diversidade: uma via possível ao currículo e ao ensino de história**

No entanto, nossas críticas com relação ao que entendemos como “falhas” no modo como os livros didáticos são responsáveis por constituir o conhecimento histórico escolarizado (re) afirmando as tradicionais hierarquias de gênero não está direcionada a uma proposta de um ideal de livro didático e/ou de currículo escolar, mesmo porque isso seria apenas a substituição de modelos que mais uma vez estariam tentando amalgamar as *artes de fazer* do nosso ofício de historiadores/as e educadores/as. Por não confiarmos na eficácia de modelos que se furtam à riqueza do inesperado não acreditamos que o caminho seja indicar soluções para o currículo e o ensino de história e/ou para os livros didáticos, mas talvez possamos falar da amplitude de horizontes que podem está ligados aos *modos de fazer* da educação e do conhecimento histórico escolarizado. Uma possibilidade que se abre para nós historiadoras/es talvez seja a de fazer uso das representações dos livros didáticos de uma maneira pouco convencional, desconfiando de suas verdades absolutas e universalista e examinando-os em seu contexto enquanto inscrito em uma dada cultura e historicidade. Um exercício que seria interessante compartilharmos com nossas alunas e alunos, afinal, somos todos responsáveis pela produção do conhecimento no cotidiano da escolar!

Por possuir muitas reentrâncias e extravios, esta não chega a ser uma possibilidade atraente para o caminhar de grande número de educadoras/es e historiadoras/es, pois de certa maneira, isto leva a uma subversão das tradicionais hierarquias também na relação epistemológica e pedagógica. Sem verdades absolutas que possam ser ostentadas, educadoras/es e historiadoras/es já não são guardiãs/ões de um saber que pode explicar uma dada realidade histórica e social de maneira absoluta. O que coloca em xeque os tradicionais arranjos de poder que se estruturavam no âmbito da educação e que desde muito tempo cria uma barreira hierárquica entre docentes e docentes. Certamente abalar os lugares que acreditamos ser nossos e/ou as identidades que pensamos possuir não é algo que possa ser feito sem uma certa dose de intranqüilidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COSTA, M. Vorraber *O currículo nos limiares do contemporâneo* – 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- GIROUX, Henry A. “Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação”. In: SILVA, T. T. da. (org.). *Alienigenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LARROSA, Jorge. “Tecnologias do Eu e Educação”. In: SILVA, T. T. (Org.) *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002. LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- LOURO. Guacira Lopes (Org.) *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- \_\_\_\_\_. “Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico””. In: LOURO. Guacira Lopes, NECKEL. Jane Felipe & GOELLNER. Silvana Vilodre (Orgs.) *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- \_\_\_\_\_. “O Currículo e as Diferenças Sexuais e de Gênero”. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PILETTI. Nelson e PILETTI. Claudino. *História e Vida Integrada*. São Paulo: Ática, 2003.
- ROLNIK, Suely. “Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura.” In.: LINS. Daniel. *Cultura e Subjetividade*. Campinas: Papyrus, 1997.