



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

**INTERFACES DAS NOÇÕES DE GÊNERO E SUA  
CULTURA HISTÓRICA**

**ANDREZA DE OLIVEIRA ANDRADE**

**JOÃO PESSOA, ABRIL DE 2008**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**INTERFACES DAS NOÇÕES DE GÊNERO E SUA CULTURA  
HISTÓRICA**

**ANDREZA DE OLIVEIRA ANDRADE**

**Orientador(a): CLÁUDIA ENGLER CURY**

Texto apresentado como resultado da pesquisa de dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, do Centro de Ciência Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em História, Área de Concentração em História e Cultura Histórica.

**JOÃO PESSOA – PB**

**2008**

**ANDREZA DE OLIVEIRA ANDRADE**

**INTERFACES DAS NOÇÕES DE GÊNERO E SUA  
CULTURA HISTÓRICA**

Banca Examinadora

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cláudia Engler Cury  
Orientadora

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas  
Examinadora externa

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Regina Célia Gonçalves  
Examinadora interna

Aos homens que me levaram pelos caminhos da História, meu avô José Ramos que através de suas histórias “antigas” proporcionou-me as primeiras viagens no tempo e ao meu pai, um historiador diletante, que armado com seus “ídolos das origens” tentava me explicar o mundo.

## AGRADECIMENTOS

Chegar a esse ponto do trabalho significa já ter superado outras etapas e não necessariamente ter chegado ao final, é como se pôr diante de novos desafios e isto me faz olhar não só para o passado, mas para o presente, perscrutar minhas sensibilidades e tentar conhecer a pessoa na qual me transformei, alguém positivamente menos dotada de certezas absolutizantes e verdades cristalizadas. Sem dúvida, este é um processo inscrito no mosaico de minhas subjetividades, onde fixam-se novos e antigos encantamentos, desafios superados e outros que estão por vir, amores eternizados e paixões adquiridas e renovadas todos os dias. Paixão pela vida, por quem sou, pelo meu ofício de historiadora, pelas pessoas que fazem parte da minha vida e parte daquilo que me torno cotidianamente, cujas faces se misturam como num caleidoscópio formando imagens irrepetíveis da vida, numa busca incessante e frenética por apreendê-la e viver cada momento num *carpe diem* próprio. A alguns destes rostos quero/preciso atribuir identidades e acenar com minha gratidão e carinho, digo alguns porque se fosse mencionar o nome de todos(as) que de alguma maneira me fortaleceram com carinho e/ou inspiraram minhas escolhas gastaria muito tempo e muitas laudas listando a contribuição de cada um deles. Creio que basta dizer que uma parte de mim se constitui daquilo que consigo apreender daqueles(as) com quem me relaciono.

No mosaico que vislumbro ao olhar para dentro de mim há uma imagem, uma presença firme e alentadora que em todos os momentos se faz participante da minha vida e é a ele a quem quero expressar minha gratidão e meu sincero louvor: a Deus de quem vem tudo o que tenho, tudo o que sou e o que vier a ser.

Certamente não teria chegado até aqui sem o suporte, no sentido mais literal da palavra, da minha família que, como todas as outras possui seus problemas, mas que como a maioria delas, soube manifestar seu amor por mim de muitas maneiras e uma delas foi me dando o incentivo e as condições materiais para que eu pudesse continuar caminhando, mesmo quando as circunstâncias adversas me diziam para parar: não importa aonde eu vá ou como esteja, vocês são parte de mim e sem dúvida, uma das melhores. Aos meus pais, aos meus avós, ao meu irmão, à minha irmã, a tia Lucinha eu

agradeço por terem estado ao meu lado e por sempre acreditarem muito em mim. Eu amo e admiro vocês por quem são e não apenas pelo que me proporcionaram.

Ter amigos e amigas é uma das melhores coisas da vida e me sinto privilegiada por tê-los(as) em qualidade e por conseguir perceber que eles(as) não precisam estar perto todo o tempo para fazerem parte de nós. Por isso há tanto que gostaria de agradecer a todas(os) individualmente, mas penso que isso também não seria propício, mas de um modo geral quero agradecer pelo carinho, admiração, credibilidade e incentivo com os quais sempre pude contar. Mas há duas pessoas a quem não posso deixar de mencionar porque cada uma delas ao seu modo foi importantíssima para a realização deste trabalho e para a pessoa que sou hoje. Assim, quero agradecer à Ofélia pela inspiração e cumplicidade intelectual, por sempre ter me brindado com credibilidade e carinho e por ser um exemplo de mulher e professora que consegue vencer pelas paixões que a conduzem. À Keka quero agradecer por ter tornado os momentos de estudo e escrita menos solitários e mais brilhantes, porque teu carinho e cuidados me fizeram sentir não só que eu podia continuar, mas que eu precisava vencer para alçar novos vãos, por ter compartilhado das minhas lágrimas com mesmo carinho com que compartilhava dos meus sorrisos, muito obrigada.

Quero registrar a imensa alegria de ter tido meus caminhos perpassados pelos da professora Cláudia Engler Cury, não só por ter sido uma orientadora sempre presente e dotada de um olhar crítico e edificante sobre mim e sobre aquilo que escrevia, mas também por ter sido uma incentivadora generosa, desde a entrevista de seleção. Obrigada por tê-la descoberto como amiga.

Gostaria de mencionar a alegria de ter, durante o mestrado, encontrado outras pessoas com quem pude trocar experiências e constituir espaços de convivência e descontração, por isso quero agradecer aos(às) companheiros(as) de turma, de um modo geral, mas muito especialmente a Carlos Adriano, Wagner, Roni e Rafael, pelos momentos de descontração, pelos embates epistemológicos e pela transcendência das relações acadêmicas, configuradas em relações de amizade.

Quero agradecer aos (as) recentes amigos e companheiros (as) de trabalho que me acolheram com muito carinho e calor humano na UEPB: André, Moama, Luciana e Eveline, obrigada me acolherem também em suas vidas

Com muito carinho gostaria de agradecer ao *anjo da guarda* do PPGH, nossa secretária VÍrginia Barros, pela disponibilidade com que sempre me tratou, por estar sempre aberta a soluções.

Gostaria de agradecer aos professores e professoras do PPGH, em especial as(os) que tive oportunidade de conviver mais de perto e em quem pude perceber um sério comprometimento com aquilo a que se dispõem fazer, como o professor Antônio Carlos, a professora Carla Mary e a professora Regina Célia, a esta última devo reforçar os agradecimentos pelo carinho com que sempre me tratou e pela disponibilidade em avaliar este trabalho desde o início com a criticidade e a serenidade que acompanham as pessoas sábias.

Quero também agradecer a professora Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas pela colaboração neste trabalho e pela presteza e carinho com os quais me acolheu.

E, para finalizar, quero agradecer à professora Elisa Mariana, pela credibilidade, incentivo e por me fazer sentir desafiada na maior parte do tempo, desde a época da graduação, obrigada por todas as oportunidades que você me deu de crescer como intelectual.



## **A VERDADE**

Carlos Drumond de Andrade

*A porta da verdade estava aberta,  
mas só deixava passar  
meia pessoa de cada vez.*

*Assim não era possível atingir toda a verdade  
porque a meia pessoa que entrava  
só trazia o perfil da meia verdade  
E sua segunda metade  
voltava igualmente com o mesmo perfil  
E os meios perfis não coincidiam.*

*Arreentaram a porta. Derrubaram a porta.  
Chegaram ao lugar luminoso  
onde a verdade esplendia seus fogos.  
Era dividida em metades  
diferentes uma da outra.*

*Chegou-se a discutir qual metade mais bela.  
Nenhuma das duas era totalmente bela.  
E carecia optar. Cada um optou conforme  
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.*

**RESUMO****INTERFACES DAS NOÇÕES DE GÊNERO E SUA CULTURA HISTÓRICA**

AUTORA: Andreza de Oliveira Andrade

ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia Engler Cury – PPGH/ UFPB

EXAMINADORAS: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regina Célia Gonçalves – PPGH/ UFPB

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas – PPGE/ UFSE

Este trabalho procura cartografar três diferentes espaços de produção de uma cultura histórica ligada ao Gênero e à História das Mulheres e discutir o modo como estes se entrecruzam. Para tanto, são abordados três diferentes espaços discursivos, o primeiro é a elaboração teórico-conceitual em torno do *gênero* e sua relação com as diferentes perspectivas do Movimento Feminista, a partir do qual se produziu o conceito e sua utilidade enquanto categoria de análise social; o segundo está relacionado com os espaços e os modos de produção de uma cultura histórica relativa ao Gênero e à História das Mulheres relativos às monografias produzidas por alunos(as) do curso de Licenciatura em História da UEPB no período de 2002 a 2007; o terceiro espaço de debates diz respeito às problematizações em torno do currículo escolar e do contexto em que são elaboradas algumas das principais políticas curriculares do país, que são os PCNs. Considerando que os PCNs abrem espaços para elaboração de propostas curriculares também balizadas em perspectivas locais, a partir das quais foram elaborados os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba. Dessa forma, as orientações para o ensino de história são objeto de uma análise que procura sinalizar como um mecanismo como este pode se constituir como espaço de produção e circulação de cultura histórica no que diz respeito ao artefato de gênero, aspectos que estão diretamente relacionados aos dois outros espaços mencionados e em cuja articulação se inscreve a produção de uma cultura histórica de gênero que parece estar intrinsecamente ligada à História das Mulheres a partir de uma confusa relação sinonímia.

Palavras-chave: GÊNERO – IDENTIDADE – CULTURA HISTÓRICA – CURRÍCULO – ENSINO DE HISTÓRIA.

**ABSTRACT****NOTION'S INTERFACES OF GENDER AND ITS HISTORIC CULTURE**

This work tries to map three different production's places of a historic culture connected to Gender and Women's History and discuss the way how these across. For this, three different discursive places are treated, first is the elaboration theoretical-conceptual around gender and its relation with different perspectives of Feminism, then it made the concept and its utility as class of social analysis; second is related with the places and the manners of production of historic culture related to Gender and Women's History in reference to made monographs by History Course's students from UEPB between 2002 to 2007; third discussion's place refers to the problematic around school curriculum and the context that are elaborated some of the mainly curriculum politics of the country, they are PCNs. Considering that PCNs open the places for curriculum offers' elaboration are marked in local perspectives, in these were developed the References for High School in Paraíba. This way the instructions for teaching History are the target of an analysis that try to signalize a tool like this can constitute as a production's place and circulation of historic culture refers gender's result, aspects that are related directly to two others mentioned places and whose articulation inscribes the production of historic culture of gender that seems be connected intrinsically to Women's History in a confuse synonymy relationship.

**WORD-KEYS:** GENDER – IDENTITY – HISTORIC CULTURE – CURRICULUM – TEACHING HISTORY

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	
1. <b>No princípio o Feminismo:</b> histórias e percursos de um movimento multifacetado	21
1.1 O engendramento da noção de gênero no(s) feminismo(s)	27
1.2 Estudos Culturais: fluxo entre cultura e identidades de gênero	33
1.3 Desconstruindo os gêneros e as identidades	42
1.4 A historiografia e o conceito de gênero	49
CAPÍTULO II	
2. <b>Gênero, História das Mulheres e Cultura Histórica:</b> avanços ou simplificações?	65
2.1 <b>Entre a militância e a produção de conhecimento acadêmico</b>	71
2.2 <b>Olhares sobre as práticas de uma cultura histórica:</b> confusões conceituais	73
CAPÍTULO III	
3. <b>Reflexos e sombras de uma luta:</b> políticas de Gênero no Currículo de História – deslocamentos	93
3.1 <b>Currículo e História:</b> identidade forjadas... culturas vigiadas	94
3.2 <b>Teorias do currículo:</b> educação e políticas culturais construindo identidades de gênero	98
3.3 <b>Teoria pós-crítica e a questão das identidades de gênero no currículo</b>	102
3.4 <b>O currículo entre Projetos &amp; Leis, da LDB aos PCNs:</b> escolarização e o governo de si	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	131
ANEXOS	139

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é constituído não apenas por problematizações e curiosidades de uma historiadora marcada pelo seu ofício, mas é também o trabalho de uma pessoa marcada pelo feminino e pelo feminismo<sup>1</sup>. É um fruto de minha postura inconformada ao me perceber sugestionada a vivenciar e carregar, em meu corpo e em minhas subjetividades, os estigmas e discursos que tentam a todo tempo me apreender numa suposta imobilidade e inferioridade, devido aos lugares sociais que me estavam “destinados” enquanto mulher, inscritas na “natureza” dessa condição. Tais inquietações encontraram abrigo, desde os primeiros contatos, ainda nos anos iniciais da graduação, com as literaturas de gênero, especialmente aquelas produzidas no âmbito dos Estudos Culturais, as quais me incentivaram a (re)pensar minha relação com o mundo e com o “real”. Isso me levou a desnaturalizar as coisas e a desconfiar das verdades e das identidades cristalizadas, pois, enquanto efeitos de práticas discursivas, estas precisam ser analisadas como tais, entendidas como frutos do investimento de políticas culturais que, desde muito cedo, por meio dos mais diversos espaços de produção, como a educação, por exemplo, tendem a inscrever fronteiras e distanciamentos, sob perspectivas hierárquicas, entre as pessoas segundo o gênero que cada uma vivencia como seu. Claro que não suponho que o gênero seja o único marcador social que afeta os sujeitos, mas o considero como o principal.

São os mecanismos de práticas culturais como os que foram explorados neste trabalho (a escola, a historiografia, o currículo) que constituem os modelos identitários e os espaços – à margem – do(a) excêntrico(a), aquele(a) que não se enquadra no modelo central ou mesmo foge dele, negando-o, ignorando-o. Talvez por sempre me sentir atraída por aquilo/aqueles/aqueles que cultivam uma excentricidade própria tenha me sentido contemplada pela possibilidade de encarar essas práticas discursivas como tais, e não como destinos e verdades absolutizadas em mim, em nós, no todo.

---

<sup>1</sup> Durante o texto utilizo o termo *feminismo* com letra minúscula em referência ao caráter multifacetado deste movimento que ao longo do tempo/ história tem demonstrado sua capacidade de se resignificar e atualizar seus objetos e objetivos de luta. Em outros momentos me utilizo de *Feminismo*, inicial maiúscula em referência à identidades específicas de algumas de suas fazes históricas ou para falar de uma História do Feminismo estabelecida como campo epistemológico.

Isso me possibilitou perceber que posso atribuir novo sentido à condição de “ser mulher”, desprendida das antigas concepções ontológicas do que isso poderia significar, e ainda signifique para algumas pessoas. Assim, vejo diante de mim e em mim, a possibilidade de assumir esse lugar de muitas maneiras e de poder também ser muitas habitando um mesmo corpo, reinventando-me sempre que achar que isso é preciso. Portanto, admito que minha escolha por trabalhar com as questões de gênero, articuladas com a produção de cultura histórica, está intrinsecamente relacionada às minhas perspectivas teóricas, mas é também uma escolha política. Parafraseando Guacira L. Louro, devo dizer que o meu interesse é de voltar minha atenção para entender não apenas como são construídas as posições-de-sujeito-mulher, que eu deveria assumir e que possivelmente, enquanto educadora, deveria influenciar minhas alunas a assumirem, mas vai além, na busca por analisar como as posições binárias presentes no âmbito das relações de gênero se inscrevem na produção do saber histórico escolarizado, na organização social, nas práticas cotidianas e no exercício de poder.<sup>2</sup> É por isso que resolvi partilhar a experiência de me descobrir desnaturalizada enquanto mulher e de desnaturalizar as verdades que meu ofício de historiadora me possibilitam produzir.

Diante desse quadro de subjetividades afirmo, de modo muito tranqüilo, que este trabalho não possui nenhuma pretensão a qualquer “objetividade científica”, no sentido estrito de separar sujeito e objeto, pois enquanto “operação historiográfica”, está articulada com seu lugar de escrita, com meu próprio lugar social e, diria mais, neste momento, está inscrito em minhas entranhas, tem o gosto salgado de todas as lágrimas que derramei nos momentos em que pensei que não mais poderia seguir em frente, mas tem também o doce sabor dos sorrisos que brotaram diante das novas possibilidades, através das quais pude (re)inventar minha pesquisa e escrita, tem o brilho e a força das mulheres e dos homens que, direta ou indiretamente, influenciaram minha atração pelas questões de gênero. É por isso, por eles e por elas, que faço questão de referir-me aos homens e às mulheres – eles e elas – durante todo o trabalho, pois considero que a distinção da linguagem é um importante efeito de prática cultural, no sentido de demonstrar que os espaços afetados pelas relações de gênero são perpassados pela

---

<sup>2</sup> Cf. LOURO. Guacira Lopes. *Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

pluralidade dos sujeitos e pelas relações de poder que atribuem visibilidade a alguns(mas) e o silenciamento a outros(as).

Movimentar-se por essas territorialidades é, de certo modo, colocar-se em condições de desterritorializar-se, à medida que estamos lidando com temáticas cujo objetivo principal é promover uma resignificação de conceitos e lugares sociais que têm, historicamente, sido investidos de discursos naturalizantes, os quais procuram reafirmar as diferenças entre homens e mulheres em patamar de desigualdade.

Nas trilhas dessas inquietudes não pretendi escrever uma história geral das relações de gênero<sup>3</sup>, mas me proponho a discutir a articulação entre a emergência e instrumentalização teórico-metodológica do conceito de gênero – enquanto categoria de análise histórica que surge em meio a um contexto de intensos debates políticos e epistemológicos no interior das diversificadas vertentes do feminismo – e a formulação de uma cultura histórica que se propõe a dar conta das experiências das mulheres entrelaçando-se com uma cultura histórica de gênero.

Para tanto, optei por fazer uma discussão que tenta articular um arcabouço teórico, relativo ao Gênero e ao campo historiográfico da História das Mulheres, o que me possibilitou colonizar outros corpos e saberes. Esse exercício ajudou-me não a suscitar respostas definitivas, por não considerar que estas sejam válidas, e sim perigosas para a prática historiográfica, mas a buscar possibilidades a partir das quais pudesse fazer uma articulação entre os espaços de produção de uma cultura histórica de gênero e as políticas culturais de constituição dessas identidades, indo à busca de dois importantes espaços que, direta ou indiretamente, se articulam nesse processo: as monografias produzidas pelos(as) alunos(as) do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba, especificamente a parte em que estes se ocupam do currículo de História.

Enquanto um trabalho inscrito no âmbito de um Programa de Pós-Graduação em História (PPGH/UEPB) com área de concentração em Cultura Histórica, e ligado à linha de pesquisa de Ensino de História e Saberes Históricos é fundamental esclarecer, desde

---

<sup>3</sup> Uma história dessa natureza foi recentemente escrita por Peter N. Stearns, *História das Relações de Gênero*, publicada pela Editora Contexto em 2007.

já, qual o conceito de Cultura Histórica com o qual dialogo intertextualmente, pois a apropriação que fazemos dos temas e das categorias conceituais é um elemento inseparável da pesquisa historiográfica.

O conceito de cultura histórica já há certo tempo vem sendo objeto de apropriação por parte dos(as) historiadores(as) da cultura como um conceito que tem permitido pensar os fenômenos culturais em função de sua historicidade, rompendo com interpretações da cultura que a constituíam como homogênea, universal e imutável. Em termos conceituais, Jacques Le Goff fala em cultura histórica como sendo a “relação que uma sociedade, na sua psicologia coletiva, mantém com o passado” (LE GOFF, 2004: 47-48), através das fontes que, monumentalizadas, podem fornecer indícios sobre a relação que uma determinada sociedade estabelece com o passado e com a história, a partir de aspectos como a literatura, a historiografia, os manuais escolares e as artes, o autor propõe pensar o modo como cada setor da sociedade se relaciona com e produz sua própria historicidade.

De maneira mais ampla me aproprio dessa perspectiva conceitual na busca por captar o modo como as relações com a temporalidade e a historicidade proporcionam usos políticos do passado e inscrições de memórias, utilizadas para constituir lugares e identidades sociais. Compreendendo que cultura histórica, na condição de fenômeno social, diz respeito às diversidades de perspectivas que concorrem por um modo “legítimo” de apropriação da experiência histórica, de acordo com o lugar social dos sujeitos e em função das lutas por representatividade que estes travam no campo das políticas culturais e, no caso específico da presente discussão, no campo das políticas culturais de constituição das identidades de gênero. Daí a possibilidade de se discutir o modo como a produção historiográfica, no âmbito do Gênero e da História das Mulheres, se constitui como um elemento tanto relacionado à elaboração de uma cultura política, quanto de uma cultura histórica, as quais se manifestam, dentre outras formas, através de ações institucionais que esboçam uma tentativa de incorporar seus debates, no que diz respeito a pensar a relação entre feminino e masculino no interior das relações sociais.

Este trabalho começa a partir do percurso final de uma caminhada marcada pela resignificação tanto do sujeito quanto do objeto de pesquisa. Ele tem início na elaboração de um projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em



História da Universidade Federal da Paraíba, o qual, a princípio, se propunha a articular os discursos educacionais inseridos no currículo e nos livros didáticos com a política de constituição das identidades de gênero, o que seria feito também a partir de uma pesquisa de observação nas salas de aula de turmas da então, 8ª série, hoje 9º ano. O objetivo, naquele momento, era o de tentar apreender as práticas escolares de leitura por parte dos(as) alunos(as) e professores(as) e os modos de apropriação desses livros enquanto instrumentos de políticas culturais, e como isso teria influência no processo de constituição de identidades de gênero. Mas essa idéia sucumbiu diante de algumas impossibilidades que diziam respeito à resistência, tanto por parte das escolas quanto por parte dos(as) professores(as) consultados(as) que, por sua vez, demonstraram-se pouco à vontade com a idéia de receber durante um período não muito curto – um bimestre, pelo menos – um elemento estranho em sua sala de aula, pois isso se lhes apresentava com um caráter avaliativo que consideravam desnecessário, além do fato de que a análise dos livros didáticos havia indicado uma ausência das discussões de gênero. Isso demandaria um longuíssimo tempo para a observação escolar na tentativa de encontrar possíveis brechas ou fios que levassem a uma abordagem de gênero, em sala de aula, demandada pela “vontade espontânea” de professores(as) ou mesmo pelos alunos(as). Esse longo tempo de permanência ou de contato mais prolongado não me foi possível pelas imposições de tempo e de defesa de uma dissertação de mestrado, atualmente vigentes no Brasil.

A partir dessas impossibilidades mantive a proposta inicial apenas para o primeiro capítulo que se define por um exercício de historicização dos debates feministas, por entender que só a partir disso é possível delinear, ainda que de modo breve, os traços, nem sempre retilíneos, que dão vida às muitas formas de um movimento responsável, entre outras coisas, por possibilitar a ressignificação da noção do *político* e do *pessoal*. Este, por sua vez, passa a ser também motivador de reivindicações e lutas cotidianas que passam por um processo de politização, no qual o público e o privado assumem suas congruências não só políticas, mas também epistemológicas. O que faz dos debates feministas um campo suficientemente fértil para dar origem ao conceito que é central e imprescindível para o desenvolvimento desta discussão: o gênero que, enquanto categoria de análise, se apresenta como disseminador de debates variados, inscritos nas mais diversas territorialidades das Ciências Humanas e Sociais.

O conceito de gênero procura servir aqui como instrumento de análise histórica aplicado aos aspectos relacionais entre masculino e feminino e não necessariamente, entre homens e mulheres, pois tais aspectos, vistos sob a ótica das análises de gênero, dizem respeito não apenas às características fisiológicas, estão também relacionadas aos espaços sociais e às constituições culturais dos mesmos. Mas, apesar de não negar a materialidade da diferença entre homens e mulheres, esses debates idealizam a constituição dessas identidades e da diferença a partir de concepções que transcendem os limites da biologia e se articulam muito mais com características socioculturais, dentre os quais a educação se inscreve como espaço privilegiado de sua constituição e disciplinarização.

Esse conceito muito mais que uma renovação epistemológica no interior da teoria feminista, se propõe a revolucionar a epistemologia no campo das ciências como um todo, pois parte do princípio de que o conceito de *Ciência* que estrutura o conhecimento no Ocidente se preocupa em dar conta de saberes fincados numa cultura patriarcalista e, por isso, precisa ser revisto ao menos, no que se refere ao modo como seus alicerces são concebidos (GERGEN. 1993). E este é um aspecto em relação ao qual me coloco particularmente favorável, visto que o conhecimento é sempre uma questão de perspectiva e o ponto de vista masculino foi, durante muito tempo, o referencial orientador da constituição dos saberes ditos científicos.

As reverberações das reivindicações e lutas das feministas aproximam-se da produção historiográfica. Ou, seria melhor dizer que foi a *epistème* histórica que sentiu a importância e a necessidade de se aproximar dos debates e das conquistas políticas feministas? Acredito que se trate de um aspecto relacional. E é justamente neste sentido que se assenta a introdução dos debates de gênero no campo da historiografia, assimilados no Brasil pelas historiadoras acadêmicas a partir da década de 1980, o que, de certo modo, abriu espaços para a constituição de novas modalidades de cultura histórica que abrigam a experiência das mulheres, por um lado, e por outro discute a constituição histórica e cultural das identidades de gênero enquanto modalidades historiográficas inter-relacionadas.

A produção acadêmica no campo da História das Mulheres e da História de Gênero é o foco do segundo capítulo. A partir da leitura de vinte e três monografias produzidas por alunos(as) do curso de licenciatura em História da UEPB do Campus I

em Campina Grande, no período de 2002 a 2007, de acordo com a disponibilidade destas no Núcleo de Pesquisa e Documentação Histórica (NUDOPH) daquela Universidade, desenvolvo uma análise a respeito do modo como cada trabalho articula a relação histórica e conceitual entre as especificidades epistemológicas da produção de uma História das Mulheres, distinta de uma História de Gênero e de uma História do Feminismo, pois ao relacionar o desenvolvimento e as metamorfoses do Movimento Feminista e sua fertilidade no campo do conhecimento que abre espaços, não só para a emergência do gênero enquanto categoria de análise, mas também para o surgimento de uma historiografia específica sobre as mulheres, mas não apenas sobre elas. Desse modo, procurarei discutir a cultura histórica resultante dessa relação, que, no meu entender, tem sido constituída num terreno confuso e escorregadio e isso tem permitido a perpetuação da uma relação problemática que tende a constituir uma falsa sinonímia entre Gênero, História das Mulheres e História do Feminismo.

Embora essas categorias historiográficas estejam historicamente imbricadas e possam ser encaradas como bifurcações de uma mesma luta política, ou mesmo enquanto resultados de lutas políticas diferentes que mantêm um objetivo comum, que é o de mudar os contornos das hierarquias sociais que imprimiam/imprimem distâncias tão sinuosas não só entre homens e mulheres, mas entre o masculino e o feminino. E nesse sentido, é preciso que se preservem os espaços para que as particularidades historiográficas e conceituais de cada um possam manifestar-se.

Além de analisar historiograficamente esses trabalhos, concebendo-os como espaços de produção e circulação de cultura histórica, partindo do sentido amplo atribuído a esta anteriormente, procurei também apontar em que medida a troca de experiências e influências epistemológicas entre orientadores(as) e orientandos(as) é também um exercício de circularidade de cultura histórica, na medida em que o(a) orientador(a) costuma ter forte influência sobre alguns encaminhamentos das pesquisas, principalmente nessa fase de formação do pesquisador.

No caso específico, procurei cartografar o lugar sócio-institucional que abriga esses trabalhos e a partir do qual eles são produzidos. Para tal procurei associar a emergência de pesquisas voltadas para problemáticas de Gênero e História das Mulheres na UEPB à chegada de um grupo de professoras(es) que, a partir do concurso realizado em 2001, passam a compor o quadro docente da instituição.

O terceiro capítulo traz um debate no âmbito do currículo, pensado enquanto artefato de política cultural que abriga relações de poder e uma complexa relação com a produção das identidades culturais. Dessa forma, a cultura se insere nesse contexto enquanto o *locus* privilegiado a partir do qual me proponho a debater e questionar os mecanismos que constroem culturalmente nossas identidades de gênero que, ao serem inscritas em nossos corpos, são ditas e vivenciadas como se nos fossem algo intrínseco e natural.

Entendendo que essas identidades nos são outorgadas através dos mais diversos meios de produção de políticas culturais, por isso procurei me deter a uma análise teórica do currículo como artefato de gênero que contribui para adestrar nossos corpos e subjetividades através da educação escolar, de maneira que aprendamos a naturalizar os atributos dessas marcas identitárias. Assim, procurei, no diálogo com as teorias do currículo, notadamente a partir de uma especial identificação com os debates oriundos dos Estudos Culturais, apontar de maneira mais específica como a educação e o currículo escolar agem sobre a cultura, ao mesmo tempo em que a refletem, no sentido de nos constituir como sujeitos de gênero.

Desse modo, me aproprio do conceito de currículo procurando historicizá-lo numa perspectiva teórica que apresenta a relação entre a teoria crítica e a pós-crítica, de modo a apontar a validade e legitimidade dos debates de gênero no interior da arena curricular, enquanto um lugar permeado por relações de poder, responsável por (re)produzir, através de seus discursos, identidades e diferenças sociais e de gênero, as quais tendem a lidar de maneira desigual com o masculino e o feminino e, em termos educacionais, a oferecer diferentes oportunidades a meninas e meninos, a mulheres e homens. Nesta perspectiva, currículo e processo de escolarização são tomados como tecnologias do governo de si,<sup>4</sup> à medida que objetivam inscrever em nossos corpos as marcas da disciplina e da cultura, formatando-os de acordo com os modelos sociais das identidades centrais que, em nosso caso, dizem respeito ao indivíduo masculino, branco, heterossexual, classe média, judaico-cristão, modelo que o currículo e a educação em geral procuram (re)produzir e ratificar.

---

<sup>4</sup> Este conceito é aqui apropriado como uma derivação dos conceitos de *cuidado de si* incorporado ao vocabulário de Foucault como prolongamento da idéia de governamentalidade. A expressão “*governo de si*” diz respeito ao conjunto das experiências e das técnicas que o sujeito elabora e que o ajuda a transformar-se a si mesmo. (REVEL. 2005)

Procurei também estabelecer uma ponte entre esses debates no âmbito da teoria curricular e das políticas de identidades e a formulação de políticas educacionais no Brasil que, mesmo depois da redemocratização ainda eram regidas por uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ou Lei 4024/61 de 1961 que vigorou até 1996 e que, em grande medida dava conta de políticas educacionais autoritárias e centrada no sistema de ensino e na autoridade estatal de modo mais amplo. Dessa forma, procuro historicizar algumas das principais políticas educacionais que serviram de âncora para o processo que, inserido na mesma lógica na qual foi criada a LDB de 1996, possibilitou, em 1997, a publicação da primeira versão dos Programas Curriculares Nacionais (PCNs) que, por sua vez, estão articulados com outras políticas públicas ligadas à educação, as quais vão desde os direitos educacionais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, passando pela assinatura de acordos internacionais, até as metas para a educação estabelecidas por organizações internacionais como: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BIRD).

Inserido nesse processo de reformulação da educação, analisei um documento que foi formulado em 2006, pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba que, em consonância com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs – 1999 e PCNs – 2002) elaborou uma proposta para o currículo do ensino médio, publicada em três volumes sob o título de *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba*. O volume um trata das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o volume dois aborda as Ciências da Natureza, Matemáticas e suas Tecnologias e o volume três traz propostas para o ensino das Ciências Humanas e suas Tecnologias (Conhecimento de Filosofia, Conhecimento de Geografia, Conhecimento de História e Conhecimento de Sociologia, como o próprio documento os denomina). Porém essa análise possui um recorte específico sobre o *Conhecimento de História*, uma vez que foi a partir desse documento curricular que procurei mapear como as propostas para a inserção das discussões de gênero são sinalizadas por este *referencial* curricular entendido como mais um veículo de produção e circulação de cultura histórica.

## Capítulo 1

### *No princípio o Feminismo: histórias e percursos de um movimento multifacetado*

Iniciar o trabalho historicizando alguns dos percursos trilhados pelas lutas femininas acolhidas no âmbito do feminismo<sup>5</sup>, é uma tentativa de rabiscar algumas das muitas faces deste movimento que não pode ser pensado enquanto uma unidade epistemológica, sociológica e/ou política, pois é constituído a partir de perspectivas políticas e sociais diversificadas. Travestido por múltiplas identidades, é um movimento de muitos nomes e tantas lutas, de vozes polissêmicas, por vezes dissonantes, mas em geral, de mãos unidas e mentes abertas, ainda que num sentido estrito muitas vezes. O importante é que, coeso ou não, o feminismo representa a conquista de novos territórios para as mulheres, pois do mesmo modo como necessávamos, por exemplo, de ter horas e condições de trabalho mais justas ou ao menos equiparadas com as masculinas; se precisávamos votar e sermos votadas, ter representatividade no espaço público, nós, mulheres – e me perdoem a parcialidade pouco admirável aos olhos de alguns “cientistas” – também precisávamos reinventar nossas relações, conosco mesmas, com nosso corpo, com os nossos “outros” – maridos, pais, mães, filhos(as), patrões, etc. –, precisávamos reinventar nossa arte de existir e de ser mulher, ou melhor, de estar mulher em um mundo dominado pela cultura masculina. Uma cultura que tradicionalmente tende a favorecer os valores e práticas culturais masculinos. Isso significa distribuir privilégios e direitos desiguais entre homens e mulheres.

Por isso procurarei, ao longo deste capítulo, discutir alguns passos deste movimento em uma *volta ao mundo* em muitas décadas, de maneira a criar um cenário historiográfico a partir do qual seja possível contextualizar epistemologicamente a emergência do conceito de *gênero* enquanto categoria de análise histórica e os debates identitários, atrelados tanto ao feminismo, quanto aos debates de gênero e sexualidade.

---

<sup>5</sup> Ao longo deste trabalho escolhi tratar o termo feminismo como sinônimo de movimento feminista, pois embora alguns possam argumentar que é possível ser feminista sem, no entanto, estar diretamente ligada a uma militância política, penso que nenhuma postura feminista pode ser pensada como desarticulada da idéia de mobilização social que transporta para o privado e pessoal a noção de político.

E discutir, assim, como a historiografia se apropria de suas categorias analíticas para escrever uma “*nova história das mulheres*” e uma “*história das relações de gênero*”.

Problematizar as relações sociais e seus processos históricos a partir da perspectiva das análises de Gênero só é um exercício possível se prescindido pela análise histórica das categorias conceituais que antecederam a emergência do *gênero* enquanto categoria de análise social. O que ajuda a compreender melhor aquilo que as teóricas feministas entendem como uma reestruturação da tradição teórica das Ciências Sociais – e eu diria também Humanas – a partir do ponto de vista do feminismo. (BEHABIB & CORNELL, 1987:7). Trata-se de um debate que não apenas perpassa a História do Movimento Feminista, como também está diretamente centrado nesta.

Falar da História do Feminismo, ou mesmo fazer parte desta história, significa adentrar numa atmosfera constituída pela diversidade e pela polifonia de seus discursos e de suas lutas políticas. É caminhar por vias marcadas pela pluralidade de direções a apontar para o seu caráter multifacetado que do ponto de vista de seus críticos, ainda carece de uma unidade. Todavia, indicar esse caráter múltiplo, é também sinalizar a multiplicidade de histórias e/ou versões de histórias que ele potencialmente abriga, tanto em termos teórico-metodológicos, quanto em termos políticos. De um modo geral, este é um campo historiográfico no qual as abordagens epistemológicas estão claramente marcadas pelo lugar social e as tendências políticas neles inscritas, as quais reverberam na *operação historiográfica*. Mesmo quando estas se referem a temáticas como educação, cultura, economia ou cotidiano estão, em geral, tratando da política das identidades e das representações culturais. Assim, o pessoal é também político.

A história do Feminismo é também a história de sua teorização. É principalmente a partir do desenvolvimento de suas categorias conceituais que a luta feminista toma forma e força enquanto luta política.

Embora os debates feministas contemporâneos estejam costumeiramente balizados por temáticas que tratam de questões ligadas à construção das identidades e do debate sobre a diferença (e há muito que eles possam nos falar a esse respeito) não foi sempre assim, a ausência de um conceito que lhe é fundamental, o de *Gênero*, levava os debates teóricos e políticos iniciais, ainda no século XIX, a ficarem circunscritos às discussões centradas no sexo e na sexualidade.

Pode-se dizer que na sua fase inicial, o Movimento Feminista (que não deve ser tomado como sinônimo de movimento de mulheres <sup>6</sup>) a partir da segunda metade do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, o espaço que até então era ocupado por lutas e manifestações esparsas, foi sendo ocupado por uma campanha mais orgânica tendo em vista reivindicações de direitos políticos, que implicavam basicamente no direito das mulheres de votar e serem votadas. Denominado de sufragista, esse movimento, espalhou-se pela Europa e Estados Unidos, constituindo aquilo que costuma ser denominado como *primeira onda* do feminismo organizado no mundo. Essa fase é marcada por uma geração de feministas que tinha como objetivo ganhar espaços e poder no mundo masculino. O desejo de domínio manifestava-se pela tentativa de tomar o poder – e aí entenda-se poder político – sem, no entanto, ter a preocupação em transformar a dinâmica desse poder ou mesmo sem suscitar um questionamento por dentro das esferas de poder (BARROS. 1996:19).

Essa geração, nomeada como Feminismo da *Igualdade*, é marcada pela aceitação do modelo masculino como neutro e desejável. Alcançar a igualdade, nesse sentido, era ser igual ao *outro* – os homens – que representava a mulher segundo o seu olhar de dominante, era a necessidade das mulheres, enquanto categoria social, tomarem para si essa dominação. Assumir a condição de sujeito livre e liberado significaria, assim, se fazer igual ao sujeito do masculino. Esta procura pela igualdade perpassava o ato de tornar-se igual a ele, inclusive no que se refere aos costumes e a maneira de ser, o que pode ser entendido como uma necessidade de masculinização das mulheres ou, em outras palavras pode-se dizer que era apenas a inversão da hierarquia social na qual as mulheres passariam a dominar os homens.

Esse “primeiro feminismo” emerge com as marcas do sujeito moderno e das concepções universalistas que caracterizam sua identidade. Era a tentativa de incluir as mulheres num mundo que se erigia sob a égide de valores universalistas. As posturas políticas radicalizadas, nesse momento, foram responsáveis por estabelecer a busca de uma “igualdade” que significaria a castração das possibilidades de se pensar à diferença entre homens e mulheres e entre as próprias mulheres.

---

<sup>6</sup> Embora possa se localizar desde os primórdios da Revolução Francesa, no século XVIII, um movimento de mulheres que, de forma mais ou menos organizada, lutaram pelo direito à cidadania, não se pode falar em feminismo nesse contexto por não se detectar reivindicações que objetivassem a busca de autonomia feminina.



Essa corrente igualitária do feminismo é oriunda dos valores iluministas revisitados pelo marxismo. A influência dos valores socialistas é marcante nessa vertente. Defendiam a idéia de que o sistema de domínio estabelecido pela sociedade masculinizada era a principal causa da opressão sofrida pelas mulheres e, por isso, desejavam construir um mundo novo onde todos (as) estariam livres das ataduras do patriarcado. Pensavam as mulheres – sujeitos sociais que ocupavam uma escala inferior na hierarquia social – como constituintes de uma “classe” que, como análoga à classe operária, estava fadada a desaparecer junto com as relações de dominação. Assim como o socialismo rejeitava a propriedade privada dos meios de produção e defendia a socialização desta, esse feminismo de maneira equivalente rejeitava a “propriedade” e o domínio masculino sobre as mulheres. O socialismo seria a grande metamorfose das relações sociais, inclusive das relações entre homens e mulheres. O que, no meu entender, não significaria exatamente a ausência de ataduras, pelo menos não enquanto os ideais feministas se concentrassem na lógica reducionista de simples tomada do poder por parte das mulheres sem que fosse feito um longo e progressivo exercício de se repensar os moldes das relações sociais e suas hierarquizações e as implicações dessas relações na constituição das mais diversas culturas.

As militantes dessa vertente do feminismo, herdeira direta das teorias marxistas, estavam em busca de explicações para a origem das desigualdades entre homens e mulheres na divisão sexual do trabalho, apoiada na constituição biológica dos corpos, ou seja, nos discursos da biologia que favoreciam a identidade de fragilizadas das mulheres e constituíam os atributos de força e virilidade dos homens. Essa teorização esteve imersa em generalizações universalistas e a - históricas, pois os discursos que naturalizam a desigualdade entre os gêneros firmados em diferenças físicas são tão somente constituídos em função do estabelecimento da desigualdade enquanto verdade, na tentativa de atribuir aspectos naturais a relações que foram e são estabelecidas a partir de processos históricos e culturais, que configuram o cenário da diferença entre os gêneros enquanto desigualdade.

Essa inspiração marxista era tendenciosa a refletir a lógica aplicada às relações de produção para o âmbito das relações domésticas, onde o relacionamento entre maridos e mulheres, por exemplo, também é enquadrado na lógica de produção capitalista. Dessa forma, a mulher realizaria os serviços domésticos e reprodutivos em

troca da manutenção pessoal já que, por outro lado, era excluída do sistema de transmissão patrimonial da família. O contrato matrimonial é responsável por introduzir a mulher nessa relação de produção. Mesmo no diálogo com autores que propõem uma revisão da teoria marxista como, por exemplo, E. P. Thompson pode-se dizer que neste contexto a relação de classe se estabeleceria pela apropriação do trabalho feminino por parte do marido. As mulheres são, assim, pensadas como uma classe nos termos da definição de classe de Thompson, ao afirmar que “a classe acontece quando alguns homens [...] – no caso, algumas mulheres – [...] como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si [...].” (THOMPSON, 1987:10)

É dessa forma que atribuem à materialização das relações entre homens e mulheres no trabalho doméstico, na reprodução e na sexualidade a constituição de relações sociais desiguais que comportam tensões, enfrentamentos e conflitos, caracterizando sua conexão com o sistema capitalista e com a luta de classes.

A teoria feminista marxista da igualdade provocou muita polêmica no interior do Movimento e das Ciências Sociais em âmbito mundial, especialmente no que se refere à identificação das mulheres como classe social (HARAWAY, 2004). Bem como, a transferência do sistema conceitual marxista às relações entre os gêneros, levando-nos de volta a crítica feita a esta teoria em relação ao engessamento das análises históricas e sociais nos moldes do economicismo. Outra crítica recai sobre a tentativa de uniformização das pessoas, objetivando a redução das diferenças entre os sexos, desconsiderando a multiplicidade das experiências e dos processos de subjetivação de cada uma.

Essa geração de feministas, a que me venho referindo, na busca por espaços sociais também reivindicou uma história das mulheres sem, no entanto, questionar a forma como esta seria construída desde que representasse as mulheres falando de si mesmas. Uma tentativa de romper com o olhar do masculino que as constituíam como o *outro* a ser narrado e colonizado em sua história. (SPIVAK, 1994). Seriam as vozes femininas falando do feminino.

Nas fileiras desse Movimento, feministas mais radicais, que entraram em cena a partir do início do século XX, na trilha do sucesso da teoria psicanalítica de Freud, se permitiram ir além dos debates iniciais avançando até reivindicações que versavam

acerca da igualdade para homens e mulheres no tocante aos direitos individuais à liberdade sexual, o chamado “amor livre” (PIERUCCI, 2007).

A hegemonia das igualitaristas durou de meados do século XIX até os idos de 1968, ano em que aconteceu aquilo que se pode chamar de grande rebelião cultural dos jovens, no então chamado Primeiro Mundo, cujos reflexos se fizeram sentir em quase todo o mundo, na mesma época em que a medicina acabava por colaborar com a ressignificação do papel das mulheres na sociedade inventando a pílula anticoncepcional. O contexto histórico e cultural leva as posturas feministas a serem repensadas. É nesse momento que vai se consolidando o Feminismo da *diferença*, identificado como a “segunda onda” do Feminismo.

O pensamento feminista da “*segunda onda*” se volta para a possibilidade da multiplicidade de abordagens, enfatizando, nesse sentido, a diferença em detrimento da igualdade. Diferença no sentido de que, não mais se pensava que para eliminar a desigualdade social, as mulheres deveriam ser iguais aos homens, mas se caracterizava por uma atitude separatista em relação ao universo masculino, esperavam conquistar espaços e se fazer perceber e respeitar em suas singularidades. Os debates acerca da *identidade feminina* e da *diferença* marcaram a pauta do Movimento Feminista nesse momento.

Segundo Joana Maria Pedro, essa geração pode ser identificada com aquelas historiadoras que se colocaram em busca de uma “*cultura feminina*”, que ia sendo erguida a partir daquilo que Joan Scott e Michelle Perrot chamaram “*guetos*”, arquitetados principalmente a partir da academia, constituindo “*um território abrigado e protegido*” (PEDRO, 1995:3).

As historiadoras feministas que migraram da perspectiva da *igualdade* para a *diferença* procuram falar da diferença, ou das diferenças, não apenas entre homens e mulheres, mas passam a abordar a diferença entre as próprias mulheres, assim como constituíram a análise da *mulher* enquanto metáfora dos sujeitos excluídos pelos discursos e identidades universalizantes, cuja matriz era o universo e valores masculinos. A postura diferenciada da proposta *igualitária* é marcada pela reivindicação do direito à igualdade como direito à diferença.

A superação da lógica do binarismo e das hierarquias que engendra só é possível a partir de uma renúncia total ao centro, ao desejo de um centro, ao desejo de um

modelo unilinearista e soberano, naturalizado pela herança histórica de uma cultura constituída a partir de valores universalistas. É neste sentido que a geração da *diferença* se identifica com as teorias pós-modernas de análise histórica e cultural, apoiando essa análise na perspectiva da “desconstrução” proposta por Derrida e pela descontinuidade da análise foucaultiana das relações de poder, bem como, pela inexistência de uma essência do humano, proposta por Nietzsche. É por isso que boa parte das pesquisadoras e pesquisadores que abordam a diferença entre os sexos o fazem a partir dessas matrizes teóricas. Assim, a diferença não é pensada como contrária à igualdade, mas à identidade. Igualdade social e de gênero significa, deste ponto de vista, a igualdade de direitos civis, políticos e de representação, e não o fato de as pessoas serem idênticas umas às outras por natureza e/ou por sua condição. Ser mulher é um estar no mundo. A hierarquia entre os sexos é desnaturalizada e pensada como parte de um complexo processo histórico e social no qual, relações de poder então disseminadas de forma capilar nos mais diversos cenários.

### **1.1 O engendramento da noção de gênero nos(s) feminismo(s)**

Em suas perspectivas teóricas o Feminismo da *diferença* faz uma crítica de dentro da teoria psicanalítica, revisando e discordando das teorias de Freud com relação à formação da identidade sexual feminina. Criticam a idéia freudiana de que existe apenas uma libido que, assim como a atividade pulsional, é essencialmente masculina. Para Freud o *ativo* é sempre associado ao masculino e o *passivo* ao feminino. No rastro da teoria lacaniana se colocam em oposição a esta ótica recorrendo ao argumento de que a definição da identidade feminina independe dos processos que intervêm na formação da identidade masculina. A proposta de Lacan de que “a mulher não existe” soa para essas feministas como a negação de uma definição geral para as mulheres, pois não há uma essência que defina o que é ser mulher. A mulher é inexistente, o que existe são mulheres.

O pensamento da diferença sexual enfatiza, no interior do Movimento Feminista, a necessidade de fazer das mulheres protagonistas da história, dos discursos científicos e filosóficos. É nesse contexto que o termo *gênero* passa a ser concebido como categoria de análise social.

Segundo Joan Scott (1990), o termo *gênero* surgiu entre as feministas norte-americanas a partir da década de 1970 para enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. Segundo a historiadora: “A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico, implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou diferença sexual” (SCOTT, 1990: 1).

Esse conceito, segundo Scott (1990), emerge no âmbito dos debates sociais com o importante papel de chamar atenção para “os símbolos culturais”, para “os conceitos normativos”, para “as instituições”, para “a organização social”, assim como para “as identidades subjetivas”. O conceito sugere, em especial, repensar e romper com a rigidez do binarismo entre os pólos masculino e feminino, de maneira que fosse possível estruturar as análises histórico-sociais a partir de matrizes plurais no interior de cada um desses pólos, de modo que fossem contemplados os conflitos e as cumplicidades que permeiam a dinâmica social produzindo arranjos e desarranjos em suas relações.

É especialmente a partir da emergência do conceito de gênero que os sujeitos passaram a ser pensados e abordados de forma multifacetada, ou seja, como constituídos não apenas pelo gênero, mas também pela raça, etnia, classe e sexualidade. E, nesse sentido, o poder deixa de ser compreendido como um movimento hierárquico linear, centralizado ou de direção unificada. São essas marcas sociais que, ao combinarem-se de maneira complexa e peculiar, barram a concepção simplificadora do homem dominante *versus* a mulher dominada. Desse modo, o conceito de gênero investe, de maneira enfática, contra a lógica essencialista que concebe mulher e homem de maneira universal e trans-histórica.

Em consonância com as práticas autoquestionadoras e com a trajetória polêmica dos debates no campo do feminismo, o conceito de gênero foi responsável também por suscitar debates, questionamentos e contestações por parte de feministas e por estudiosas e estudiosos no âmbito das Ciências Sociais. Provavelmente as críticas mais veementes recaiam sobre o fato dos debates e da militância feministas ainda estarem

muito atrelados a modelos sociais consagrados e já anteriormente citados como sendo o sujeito branco, de classe média urbana e heterossexual, que estariam circunscritas aos debates iniciais do Movimento Feminista. Uma das limitações que tem sido apontada quanto ao conceito de gênero seria a de que ele tende a reforçar o dualismo homem/mulher que toma a heterossexualidade como norma natural de nossas práticas desejanças.

Essa crítica se assenta no fato de que, para algumas estudiosas – e, nesse sentido o lugar social de *mulher* destas faz toda diferença – as experiências, as histórias e as reivindicações das mulheres não-brancas e das lésbicas foram deixadas de lado quando da elaboração teórica feminista. Por outro lado, há estudiosas/os que assentam sobre a radicalização do conceito de gênero a possibilidade de desconstrução da oposição binária masculino/feminino. Esse é o posicionamento assumido, por exemplo, pela historiadora, Joan Scott (1990) e outras teóricas, como Guacira Lopes Louro (2004) e Teresa de Lauretis (1994) ao estabelecerem aproximações com o pós-estruturalismo.

Ao passo que o caráter social da construção de nossas identidades de gênero toma força e legitimidade no campo dos debates sociais, de certa maneira, levam aquelas(les) que se apropriam de seu conceito a tomar como referencial analítico os distintos contextos sociais e momentos históricos com os quais estão tratando. E assim, as perspectivas essencialistas sobre os gêneros tendem a ser afastadas e as análises centram-se nos processos históricos e culturais responsáveis por construir essas identidades. (LOURO. 1997:23)

Todo esse arsenal de debates, originados a partir da emergência do conceito de *gênero* enquanto *uma categoria útil de análise histórica* e social significou um verdadeiro renascimento teórico do Movimento Feminista. Foi nessa saída do casulo da criatividade intelectual que, nas academias, algumas intelectuais feministas passaram a tratar da *diferença de gênero*, quando “*sexo*” passa então a ser uma categoria distinta da categoria “*gênero*”. Essa distinção representou um importante esforço de refundamentação teórica do feminismo, bem como a abertura de um leque de possibilidades discursivas no âmbito da categoria *gênero* que atualmente transcende os limites dos debates feministas e que amplia os encaminhamentos de pesquisas acerca das questões de gênero e sexualidade. Foi uma reorientação que implicou não só em novos perfis para os projetos de pesquisa, para demanda e registro do movimento de

mulheres, mas também para as Ciências Sociais e o pensamento filosófico. Mas isso é outra questão que por ora ficará em suspensão.

Essa fertilidade discursiva em torno do conceito de gênero, somada à necessidade da intelectualidade feminista em consolidar no âmbito acadêmico um lugar que lhe fosse próprio levou à implantação dos chamados *Women`s Studies*, contando com debates no âmbito da Historiografia, da Antropologia, da Sociologia e da Teoria Literária. O fato é que alguns desses esforços teóricos acabavam se excedendo em sua tentativa de constituir “a grande narrativa” sobre “A Mulher”, ou seja, eram trabalhos que, por um lado, pensavam “a” diferença feminina desbiologizada em virtude da maneira como se apropriavam do conceito de gênero, mas, por outro, acabavam por essencializa-la. Então, rompia-se com a “essência biológica” em função de estabelecer outra modalidade ontológica para “a Mulher”, que, em geral inscrevia-se no âmbito psicológico. Este, acabou se constituindo como um ponto de vista problemático à medida que a fixação do olhar sobre a *diferença* tenderia a estabelecer o lugar daquilo que seria a identidade feminina, essencializando uma diferença que a princípio era para ser apenas cultural.

Dessa forma, o conceito de gênero tomado como genérico do conceito de diferença sexual passaria a confinar e limitar o pensamento crítico feminista no arcabouço conceitual de uma oposição universal de sexo: a mulher concebida enquanto a principal diferença do homem e em oposição a este e ambos universalizados em suas identidades. Ficava desse modo, difícil de articular o conceito “d’A Mulher” com as diferenças entre *as mulheres* ou, de modo mais específico, com as diferenças *nas próprias mulheres*.

A partir dessa perspectiva tem-se “A Mulher” (pensada como sujeito e substantivo determinados) gozando de características específicas que a diferenciam d’O Homem para a melhor. É o caso das experiências substancialmente relativas ao corpo feminino, pensadas como intransferíveis, como a maternidade e a complexidade que diz respeito ao ato de ficar/estar grávida, de pari e amamentar que, somados, dão origem à idéia de *cultura feminina* positivamente diferenciada da *cultura masculina* como padrão hegemônico da humanidade.

Da androginia igualitarista da “primeira onda” há uma migração, nessa “segunda onda”, que leva à cisão, à bipartição de dois universos culturais: o feminino e o

masculino. A *diferença de gênero* parecia não possuir outro sentido senão o da descontinuidade entre os dois gêneros, logo, se dava a reelaboração de uma dicotomia essencializada para as identidades do feminino e do masculino.

Acontece que a diferença é ela própria, um marcador de diferenças. As mulheres, ao aprenderem os benefícios de serem diferentes dos homens, começam a perceber também que podem se beneficiar ao constituírem diferenças entre si mesmas. São os idos de 1980 e, nesse momento, localiza-se a radicalização da influência dos debates pós-estruturalistas ligados aos Estudos Culturais. É o início da *terceira onda* que surge a partir da experiência das lutas sociais que se multiplicaram e se diversificaram, lançando o foco sobre a existência de diferenças coletivas significativas *entre as mulheres*.

Essa fase do Movimento Feminista emerge filha de seu tempo, carregando consigo valores ou, a ausência deles, inspirados no que chamarei de uma *estética de si pós-moderna*. Os debates em torno das políticas de identidades, mais do que nunca, assumem seu caráter rizomático, nos termos deleuzianos. A partir da negação das ontologias se vai à busca das representações fluxas, nada é permanência, tudo é movimento, é um estar das coisas. Há, nesse sentido, uma radicalização em torno da multiplicidade das identidades pela negação das permanências e das imanências desses aspectos que nos constituem. O sujeito é objetivado na ação por meio do assujeitamento às práticas regulatórias ou a reflexão crítica que faz de cada um de nós um (a) “forasteiro (a) de dentro” (HUTCHEON, 1991: 98), fixada em nossas identidades de gênero, experiências de um corpo sexuado, cuja pesada materialidade pode e deve ser questionada, segundo Tânia Swain. (2002). O corpo, a partir de então é revisitado, mas não mais enquanto determinante biológico, mas como o lugar onde a cultura inscreve de forma mais poderosa suas marcas nos sujeitos. Não é mais a questão de que “meu corpo me pertence”, mas o meu corpo me marca e inscreve em mim as fronteiras da cultura através de minhas práticas de subjetivação.

As feministas chamam a atenção para a idéia de uma “tecnologia do gênero” pensada como os dispositivos sociais e institucionais dotados de poder para controlar o espaço de significação social, produzindo, promovendo e implantando, assim, as representações de gênero (LAURETIS, 1994). De um lado, o masculino, portador de uma genitália, física ou metafórica, que lhe concede um espaço onde é possível exercer



poder e autoridade enquanto sujeito universal, naquilo que tenho denominado de *cultura masculina* hegemonicamente disseminada enquanto valor neutro na sociedade: o homem, sinônimo do humano, sujeito dotado de transcendência. De outro, o feminino, o Outro “natural”, que carrega as marcas da imanência de um corpo no qual se inscreve um destino, a partir da maternidade e da sexualidade. Dessa forma, as “tecnologias do gênero” arquitetam uma realidade feita de representações e auto-representações por meio da linguagem, da imagem, dos múltiplos discursos teóricos emergentes dos mais diversos campos disciplinares, de todo um aparato simbólico responsável por designar, criar e instituir o lugar, o status e o desempenho dos (as) indivíduos (as) no âmbito da sociedade.

Esse debates têm procurado, segundo Tânia Swain, demonstrar que no processo de fundição de nossas práticas sociais, o “eu” não existe ontológica e essencialmente, mas é a partir deste processo que se forja como peles que vão delimitando nossos corpos afetados pela norma social e pelas relações de poder, identidades inscritas a partir de papéis definidores: mulher e homem, marcados (as) por uma identidade que nos aprisiona pelas restrições que nos são culturalmente colocadas e que tendemos/aprendemos a naturalizar. Segundo Swain:

Esses traços, desenhados por valores históricos, transitórios, naturalizam-se na repetição e reaparecem fundamentados em sua própria afirmação: as representações da “verdadeira mulher” e do “verdadeiro homem” atualizam-se no murmúrio do discurso social. (SWAIN, 2002: 325)

Os questionamentos identitários nesse contexto articulam-se com uma tendência que se fortalece a cada dia na sociedade contemporânea, trata-se da busca de representatividade dos mais diversos grupos sociais. Vivemos em uma sociedade em que, em detrimento da força das identidades normatizadas e cultuadas como modelo, há incontáveis outras identidades que anseiam e lutam por seu reconhecimento. Mas como disse anteriormente, não são identidades que reivindicam para si uma legitimidade ancorada em essencialismos e ontologias ilusórias. São nesses termos que Swain procura inquietar seus leitores (as) ao questionar-se sobre sua própria condição de sujeito:

Quem somos “nós”, assim, encerrados em corpos sexuados, construídos enquanto natureza, passageiros de identidades fictícias, construídas em condutas mais ou menos ordenadas? Quem sou eu, marcada pelo feminino, repensada enquanto mulher, cujas práticas não cessam de apontar para as falhas, os abismos identitários contidos na própria dinâmica do ser? (SWAIN, 2002:327)

Esses questionamentos teóricos e a produção das feministas identificadas com essa vertente do Feminismo bebe diretamente da fonte do pós-estruturalismo e tem nos Estudos Culturais, em sua vertente pós-estruturalista, seu principal espaço de produção.

## **1.2 Estudos Culturais:** fluxo entre cultura e identidades de gênero

Historicizar a emergência dos Estudos Culturais enquanto um campo de saber a partir do qual e no interior do qual se tem constituído muitos estudos no âmbito da Historiografia, da Crítica Literária, da Teoria da Comunicação, da Sociologia, entre outros, é um exercício do qual não se pode fugir, pois é parte integrante da própria prática epistemológica quando se trata de pensar a natureza das categorias conceituais com as quais trabalhamos, portanto é disso que me ocuparei ao longo de alguns parágrafos.

Apesar de suas temáticas estarem inscritas em uma agenda de discussão bastante contemporânea, no que se refere ao seu trato com as questões sociais e às discussões sobre culturas e identidades, não se pode dizer que se trata de um campo exatamente novo, pois é um espaço que começa a tomar materialidade já a partir de 1964 quando Richard Hoggart funda, na Inglaterra, o Center for Contemporary Cultural Studies (CCS). Criado sob a inspiração das inquietações e das mudanças sofridas pela classe operária inglesa do pós-guerra, passa a se ocupar das discussões que buscam dar conta da relação entre cultura contemporânea e sociedade ou, melhor dizendo, das práticas e

instituições culturais e de suas relações com a sociedade e com as mudanças que se processavam em seu interior.

Alguns dos principais textos responsáveis por estabelecer as bases dos Estudos Culturais foram publicados na Inglaterra no final dos anos de 1950, a saber: *The uses of literacy* (1957) de Richard Hoggart, *Cultura e sociedade* (1958) de Raymond Williams e *A formação da classe operária inglesa* (1963) de E. P. Thompson. São trabalhos cuja principal contribuição se inscreve na capacidade de tratar a relação entre cultura e sociedade sob uma ótica que deixa de lado a divisão estanque entre os chamados níveis culturais, que imprimiriam os termos de fronteira entre cultura erudita e cultura popular, bem como, adotam cultura como uma categoria analítica chave, para se pensar o social, desprendida do determinismo econômico adotado por algumas vertentes marxistas. (ESCOTEGUY, 1999)

Para além de suas inovações epistemológicas, no que se refere às análises sociais, os Estudos Culturais surgem no universo acadêmico diretamente entrelaçados com movimentos políticos, especificamente com a trajetória da chamada New Left inglesa e de publicações como a *New Left Review* que surgem circunscritas à necessidade de responder politicamente à esquerda tradicionalmente marxista vulgar, parafraseando Eric Hobsbawm (1998:162).

No período pós-68 os Estudos Culturais passam a se configurar como um espaço importante e influente dentro da cultura intelectual de esquerda na Inglaterra, o que demonstra sua capacidade de transpor os muros da academia, ao passo que as inovações que trouxeram para o campo da epistemologia também tiveram impacto teórico e político à medida que, na Inglaterra, suas orientações assumiram espaços de militância e de compromisso com a mudança social. (ESCOTEGUY, 1999)

A partir de 1969 quando Stuart Hall substituiu Hoggart na direção do Centro, o desenvolvimento de investigações sobre práticas de resistência dentro de subculturas e os estudos etnográficos foram incentivados. Entre outras coisas, isso significou uma significativa contribuição dos Estudos Culturais para o desenvolvimento dos chamados estudos pós-coloniais, que constituíram, em grande medida, a possibilidade de se repensar as perspectivas a partir das quais eram construídas e contadas as histórias dos povos colonizados, não só na sua geografia, mas na sua cultura e nas identidades e

representações que se forjavam em torno do chamado “terceiro mundo”. Nas palavras do próprio Hall:

o “pós-colonial” provoca uma interrupção crítica na grande narrativa historiográfica que, na historiografia liberal e na sociologia histórica weberiana, assim como nas estruturas do marxismo ocidental, reservou a essa dimensão global uma presença subordinada em uma história que poderia ser contada a partir do interior de seus parâmetros europeus. (HALL, 2003: 113)

Os estudos pós-coloniais partem do princípio de deslocamento de perspectiva, o olhar da “*racionalidade da razão*” muda na intenção de perceber outro tipo de racionalidade que se constitui a partir das ações efetivas, das emoções e sensibilidades. (ARMAND e NEVEU, 2004)

Os principais deslocamentos empreendidos pelos Estudos Culturais podem ser situados a partir do modo como lidam com as categorias conceituais em torno da noção de cultura e da centralidade que lhe é conferida. É certo que, mesmo e principalmente, em sua fase exclusivamente inglesa, quando os estudos ainda estavam concentrados na Escola de Birmingham, o marxismo se constituiu como um importante interlocutor teórico, que nos permite balizar tanto as aproximações quanto os deslocamentos em relação às suas teorias tradicionais. Neste sentido, os Estudos Culturais lidam com a cultura deslocando-a do eixo da determinação econômica, ao passo que tecem críticas contundentes em relação a certo reducionismo economicista, ao mesmo tempo em que criticam o tradicional modelo base-estrutura de análise social utilizado pelos marxistas.

A contribuição do marxismo se dá no sentido de “*compreender a cultura em sua ‘autonomia relativa’*”, à medida que este chama atenção acerca do papel da economia para as relações sociais, ou seja, a cultura está intrinsecamente ligada à economia, do mesmo modo que esta não está desatrelada da cultura, elas não determinam uma à outra, mas não podem ser pensadas independentes uma da outra. (ESCOTEGUY, 1999: 144) O que significa a possibilidade de pensar de modo relacional, em sentido de práticas culturais, os ajustes que se produzem entre cultura e economia e entre o político e as instâncias ideológicas. Aliás, a apropriação do conceito de ideologia, que passa a ser utilizado em estudos que procuram abstrair, descrever e reconstruir da forma mais

concreta possível as formas através das quais “*os seres humanos ‘viverem’, tornam-se conscientes e se sustentam subjetivamente*” (JOHNSON, 1999:29), é outra importante contribuição marxista para o campo dos Estudos Culturais.

Naquilo que poderíamos chamar de primeira fase dos Estudos Culturais, quando os debates ainda estavam circunscritos ao Centro de Birmingham e ao universo inglês, a partir de sua fundação até o início dos anos 80, caracterizado enquanto um período de afirmação, foi marcante a abertura empreendida em relação a temáticas marginalizadas, como as que se ocupavam das chamadas culturas populares e dos meios de comunicação de massa, dando seguimento a um processo que levou as pesquisas a se ocuparem de questões relativas às identidades étnicas, sexuais e de gênero. Isso resultou em uma produção bastante heterogênea, marcada por influências diversificadas ao mesmo tempo em que eram responsáveis por irradiar uma plataforma teórica que derivava de importações e adaptações dessa natureza.

Essa abertura epistemológica a partir dos anos 80, começou a sinalizar para o fato de que se tratava de um movimento intelectual que possuía proporções bem maiores que as fronteiras inglesas, e é nesse momento em que a influência de teóricos franceses como Michel de Certeau, Michel Foucault e Pierre Bourdieu apontam para a internacionalização dos Estudos Culturais, que por sua vez é marcada pela polifonia teórica e pela fragmentação dos objetos de estudo, ao passo que categorias como “luta” e “resistência” perdem sua centralidade (ESCOTEGUY, 1999: 148-149).

No entanto, o fato de importar algumas categorias conceituais de autores franceses, não significou em nenhum momento uma relação tranqüila no que se refere à incorporação das interfaces teóricas inglesas dos Estudos Culturais por parte dos franceses, isso se deve, em grande medida, à desconfiança para com a orientação “*exageradamente semiológica de algumas produções britânicas, e mais ainda com as fragilidades sociológicas*” (ARMAND e NEVEU, 2004: 139) de algumas de suas pesquisas.

Em termos conceituais, os Estudos Culturais se apropriam da noção de cultura concebida como sendo um campo dinâmico com níveis variáveis de conflitos e interações sociais que, entre outras coisas, é pensada como o espaço onde são estabelecidos lugares que dividem, de modo desigual, os sujeitos segundo aspectos

étnicos, sexuais, de gênero e de classes sociais, mas é também nela e a partir dela que essas categorizações podem ser contestadas e onde subordinação e resistência são negociadas através das relações de poder e de níveis de transgressão variados. (HALL, 1998).

O percurso das teorias circunscritas no interior dos debates de gênero também têm se voltado para a centralidade do debate cultural, onde a cultura começa a ser percebida, de maneira mais enfática, como *lócus* privilegiado a partir do qual as relações sociais vêm a existir e são *nela* e *por* ela organizadas. Todavia, ela não é apenas um agente ativo, a partir do qual todas as coisas são significadas e se tornam realidade no mundo, é também um produto.

As teorizações feministas, no rastro da obra de Michel Foucault, percebem que a cultura existe e é dinamizada em função de um contexto de relações sociais, de negociações e de conflitos, onde as relações de poder se articulam por toda parte. (FOUCAULT, 2004). Enquanto prática de significação que produz identidades sociais e subjetividades, os processos pelos quais ela cria e orienta as identidades e subjetividades não são prescritivos, ou seja, ela não determina simplesmente os caminhos e os modos de caminhar pela vida, de maneira que estes sejam seguidos incontestavelmente pelos sujeitos e sedimentados pela constância de seus modos de ser sempre iguais.

Nesse sentido, passa-se a compreender que as identidades sociais e, especialmente, as identidades de gênero são instituídas e legitimadas, a partir de um processo performativo.<sup>7</sup> Elas são concebidas enquanto construtos lingüísticos, enunciações que não apenas descrevem algo, mas promovem sua efetivação por meio da reiteração de suas verdades, produzindo, assim, as identidades que representa. (BUTHLER, 1999). Assim, as identidades e as diferenças de gênero não são simplesmente fundamentadas por aspectos materiais, mas são marcadas e formadas por práticas discursivas agenciadas de modo muito eficaz, através dos mais diversos mecanismos culturais como, por exemplo, os processos educacionais pelo quais nossos corpos e subjetividades são adestrados segundo os códigos culturais. São a partir deles

---

<sup>7</sup> O conceito de *performatividade* é utilizado por Judith Buthler (1999), uma das mais importantes teóricas de gênero na atualidade, que compreende as identidades enquanto performance, movimento, é o ato reiterado de “*tornar-se*”.

que somos impelidos a nos posicionar relativamente aos modelos sociais de gênero e sexualidade, de maneira que nos situemos enquanto sujeitos em relação ao mundo.

A grande contribuição dos Estudos Culturais para o feminismo contemporâneo se deve à sua versatilidade teórica que possibilita um diálogo transdisciplinar bastante amplo, de maneira que, os saberes produzidos a partir do agenciamento de intertextos teóricos oriundos de disciplinas como História, Filosofia, Sociologia, Linguística, Crítica Literária, Psicanálise, etc., são concebidos dentro de uma lógica capaz de compreender que o processo através do qual o conhecimento é produzido tem que lidar muito de perto com a confusão de fronteiras entre as políticas culturais, as relações sociais e o efeito das relações de poder no âmbito da cultura. O que sinaliza sua abertura a novas perspectivas e a novos debates quanto à política das identidades de gênero, cujo foco tem se deslocado das concepções anteriormente centradas no conceito de ideologia para questões voltadas à construção destas identidades e subjetividades inspiradas em discussões cujo foco abandona as restrições dos primeiros estudos feministas fundamentados na teoria social marxista (JOHSON, 1999).

Nesse sentido, teóricas (os) ligadas (os) aos *Estudos Culturais*, têm investido em uma história das identidades, na qual gênero e sexualidade se inserem numa proposta epistemológica que procura representar essas identidades fora dos esquemas naturalizantes, tendenciosos a torná-las atributos invariáveis dos sujeitos, um dado da condição humana. Analisando mais de perto os modos pelos quais essas identidades constroem seus conceitos, articulando os significados e os sistemas simbólicos que lhes representam, chamam atenção para a ação dos mecanismos discursivos e não-discursivos que estabelecem conceitos atribuídos aos variados lugares onde são instituídas e legitimadas identidades de gênero e sexuais, levando a efeito a necessidade de uma análise que considere o contexto social e material que lhes dá condições de existência, bem como institui modelos a partir dos quais a diferença é concebida enquanto lugar de subjetivação. (WOODWARD, 2004)

A centralidade conferida aos debates de gênero em alguns segmentos dos Estudos Culturais não se dá no sentido de desenvolver um processo que modifique essas representações, em função de “corrigir” uma representação distorcida da mulher (ou do

homem), de modo que se possa abrir espaço para uma mais “verdadeira”.<sup>8</sup> Para além de qualquer essencialidade, de qualquer estabilidade e acesso a uma materialidade pretensamente verdadeira, trata-se de fazer referência a uma *superfície de linguagem*, à edificação de discursos que elegem aleatoriamente o verdadeiro e o falso. Isto também não denota a negação de certos aspectos materiais como, por exemplo, a distinção fisiológica entre mulheres e homens. Entretanto, significa enfatizar a produção de sentidos que se dão através das configurações discursivas propostas por Foucault, cogitando determinados *modos* de *ser* e de pensar culturalmente constituídos. (FOUCAULT, 2004b)

Especialmente a partir da década de 1990, os estudos feministas de inspiração pós-estruturalistas passam a enfatizar o fato de que as identidades de gênero se dão a existir a partir de investimentos e jogos lingüísticos que constroem representações sociais e lhes dão sentido simbólico.

A linguagem assume, assim, outro status, passa a ter importância como sistema simbólico e de expressão constituinte da realidade. As relações sociais e os discursos que as produzem, são desprovidos de neutralidade, especialmente quando se trata da constituição das identidades de gênero, trata-se de uma atmosfera discursiva sexuada e masculinizada que identifica o masculino com os atributos gerais de humanidade. Não que a diferença não seja também uma experiência corporal e física, que marca não somente a diferença entre homens e mulheres, mas também a diversidade entre as mulheres.

O problema não estaria inscrito na diferença, mas no modo como ela é hierarquizada, criando um regime de distinção tendencioso a sobrepujar a diversidade em favor do modelo e das práticas sociais favoráveis à condição masculina, instituindo uma subordinação que dá à diferença um estatuto discriminatório.

O conceito, mencionado anteriormente, de performatividade permite o deslocamento da noção de identidade enquanto um ato meramente descritivo, como

---

<sup>8</sup> É importante chamar a atenção para o perigo epistemológico provocado por alguns reducionismos que tendem a pensar debates de gênero como sinônimo de História das Mulheres. Ainda que em alguns momentos essa seja uma relação intrínseca, os debates de gênero possuem horizontes e possibilidades que se situam muito para além das questões suscitadas por esta modalidade historiográfica. Os debates de gênero, entre outros, contemplam questões atreladas à construção social não só da feminilidade, mas também da masculinidade, e as variações desses lugares sociais relativamente às opções sexuais como os debates acerca da sexualidade de gays, lésbicas, transexuais, etc. A esse respeito vide SCHPUN (2004) e LOURO (2004).



adjetivador daquilo que *é*, para lançar o foco da questão sobre a noção do “*tornar-se*”, no qual as identidades assumem um sentido voltado para perspectiva de deslocamento e transformação (BUTLHER, 1999).

A análise de Judith BUTHLER sobre o caráter performativo das identidades de gênero e sexuais – cuja distinção ela dispensa – leva em consideração uma concepção ampla de performatividade. Ou seja, o ato descritivo de alguns enunciados necessita de exercícios de repetição contínuos para que estes sejam tomados como verdadeiros, de maneira que, ao trazer essa “realidade” ao domínio da linguagem, ao invés de apenas descrevê-la, esses enunciados acabam por dar vida a esse “real”. (BUTHLER, 2003: 24)

Em se tratando das identidades de gênero, para BUTHLER, elas submetem e subjetivam todos os sujeitos irrestritamente, não havendo, pois um “eu” produzido fora dessas relações. A performatividade, neste caso, age sobre nós mesmo antes de nosso nascimento. Podemos, dessa forma, pensar no modo como somos revestidos (as) de uma identidade de gênero mesmo antes de nascer, a partir de uma “mera” ultra-sonografia, por exemplo, somos transformados (as) de uma *criança*, um ser “neutro”, em um “ele” ou “ela”, o que contribuem para que a menina *torne-se* uma menina e o menino *torne-se* um menino, a partir de uma série de investimentos simbólicos que serão direcionados à “criança”, através das políticas culturais sobre a “realidade” generificada desse sujeito, através de seu corpo, mesmo antes que este venha a ser uma presença material no mundo. Nessa perspectiva, “[...] a matriz das relações de gênero é anterior ao ‘humano’” (BUTHLER, 2003: 161). O ato de nomear, ao mesmo tempo em que estabelece uma fronteira, também leva a uma inculcação da norma de modo repetitivo. Segundo BUTHLER:

[...] o entendimento da performatividade não como o ato pelo qual o sujeito traz à existência aquilo que ele ou ela nomeia, mas, ao invés disso, como aquele poder reiterativo do discurso para produzir os fenômenos que ele regula e constrange [...] (1999: 155).

E é justamente nessa repetitividade que se assenta a eficácia da performatividade em termos de produção das identidades de gênero, à medida que seus enunciados são reiterados e subjetivados como condição intrínseca aos indivíduos, enquanto verdades de si.

Nesse sentido, a diferença que se institui entre os gêneros, a partir da qual o modelo hegemônico masculino e heterossexual legitima sua centralidade, não pode ser pensada como constituída simplesmente em relação às diferenças materiais entre mulheres e homens. As categorizações e adjetivações de gênero que circunscrevem nosso sistema cultural, além de se estabelecerem como norma, são também parte de uma prática prescritiva, que produz os corpos que governa. Esse processo disciplinar possui poder produtivo que demarca lugares, fazendo circular discursos e representações, que acabam por produzir a diferença hierarquicamente e inscrevê-la nos corpos que disciplina e controla.

É a partir da linguagem que se instituem e se demarcam os lugares dos gêneros não apenas pelo silenciamento e ocultamento dos “outros” do masculino: mulheres, homossexuais, transexuais, lésbicas, etc. Mas, especialmente, pelos múltiplos significados que são atribuídos aos sujeitos através de analogias e associações efetuadas com relação a determinadas qualidades, características ou comportamentos “próprios” de cada gênero, sexualidade, raça ou etnia.

As políticas culturais investem discursiva e simbolicamente no modo como subjetivamos nossas identidades de gênero, constituindo-as a partir desses sistemas lingüísticos que atribuem sentidos e significados à realidade. Isso nos impulsiona a pensar em que medida esses mesmos jogos discursivos são responsáveis pela construção das diferenças culturais, em função das quais se instituem as identidades centrais, podendo também serem pensados como mecanismos de disciplina social, agindo de maneira coercitiva sobre aqueles que, de algum modo, subvertem a centralidade do modelo, imprimindo nesses corpos os signos e significados dessa coerção por meio da exclusão e do silenciamento, a partir de seu não-lugar, de sua marginalização simbólica e material.

Assim, é tão ou mais importante perceber e problematizar o *não-dito* de cada sujeito, o silêncio que faz referência àqueles (as) que “não são”, seja pela impossibilidade de associá-los(las) aos predicados desejáveis, seja porque a impossibilidade de nomeá-los (las) os (as) configura como simbolicamente inexistentes e aparentemente irreconciliáveis com a norma e a disciplina social e que tem reflexo direto na produção científica enquanto prática cultural. É isso que faz a historiografia quando suas produções e análises sociais parecem, em sua maioria, se ressentir de

produções e pesquisas focadas no “mundo” e nas sensibilidades das chamadas minorias, quando certas práticas epistemológicas admitem a incapacidade de qualquer pesquisa, por mais extenuante que seja, de alcançar “a verdade” de seu objeto, se contentando com a verdade possível e parcial, com pretensões mais modestas, voltadas muito mais para a reflexão contínua que para improváveis respostas absolutas.

### **1.3 Desconstruindo os gêneros e as identidades**

A vertente pós-estruturalista dos Estudos Culturais, a partir do deslocamento dos tradicionais eixos paradigmáticos cartesianos fundamentados no ideal de verdade, progresso e razão moderna, têm construído uma nova concepção de sujeito e uma nova visibilidade da historiografia nesse contexto. Se a história deveria apreender o homem no *continuum* (BLOCH, 2001), então, o sujeito que a história busca entender a partir da emergência do pós-estruturalismo e da chamada pós-modernidade é um sujeito multifacetado, cuja complexidade já não se deixa apreender nas teias das antigas categorizações sociais rígidas, como as que permeiam a teorização marxista da sociedade, por exemplo.

O sujeito conceptualizado sob a égide dos “*pós*” – pós-estruturalismo e pós-modernismo, pós-feminismo – rejeita qualquer tipo de essencialismo que o fixe em uma existência ontológica, não é apreensível em conceitos apriorísticos baseados em uma noção de “natureza” que lhe seja intrínseca e que detenha em si um núcleo que existiu desde sempre e a partir do qual se desenvolveria toda uma rede de subjetividades. A identidade unificada, segura e coesa que se estabelece a partir de um “eu” coerente, não passa de uma fantasia do ponto de vista dos teóricos e das teóricas do *pós-estruturalismo* e da *pós-modernidade*. (HALL, 1998; LOURO, 2004)

Os processos de subjetivação que de certo modo direcionam o modo como esse sujeito se posiciona em relação ao mundo vão constituindo o seu “eu”, estando diretamente em consonância com o entendimento de que as identidades que “assumimos” como nossas, são histórica e culturalmente estabelecidas através do reiterado investimento de políticas culturais, que procuram nos apreender em lugares

sociais e de gênero específicos. Não há nele – em nós – nada que sugira um nexo de um “eu” que garanta a estabilidade e a permanência de suas identidades, responsáveis por gerir-nos desde o nascimento até a morte. Ao contrário, nossas identidades possuem caráter volátil e transitório que vai sendo negociados dentro dos sistemas de significação e representação cultural nos quais estamos inseridos (as).

Esse modo de pensar o sujeito que se desenvolve no âmbito dos Estudos Culturais recusa a validade de teorias universalistas que procuram naturalizar aquilo que é cultural, atribuindo caráter universal, permanente e biológico àquilo que é mutável, fluxo e cultural. Em outras palavras, as múltiplas correntes de pensamento que compõem os Estudos Culturais rejeitam a validade de teorias fixistas cujas fronteiras são absolutizadas e tratadas como naturais. As identidades de gênero e sexuais que se instituem a partir dessa concepção não são, e nem podem ser, pensadas e vivenciadas como algo natural e/ou imutável. Contrariamente, são concebidas em sua transitoriedade, enquanto fluxo constante, em que os modos de subjetivação são negociados e as identidades podem ser ressignificadas todo o tempo.

Nas trilhas da contribuição dos escritos foucaultianos e de outros teóricos e teóricas identificadas com o pós-estruturalismo, muitas feministas passaram a orientar seus trabalhos a partir das perspectivas teórico-metodológicas da chamada “virada lingüística”, debruçando-se sobre a compreensão de que a “realidade” e os sujeitos são construtos lingüísticos. Convencidas de que o gênero é uma questão de linguagem, percebem a diferença de gênero enquanto um elemento que reside na linguagem ao invés de residir em seu referente. Esse posicionamento é categórico ao questionar a idéia de Natureza, ao afirmarem que o gênero em si mesmo não possui nada de “natural”.

É nessa multiplicidade discursiva que emerge uma “nova” modalidade do feminismo, o *pós-feminismo*. Acho que é melhor dizer que ela é menos popular do que nova, propriamente falando. Algumas escritoras o situam já na década de 1960 na França, ligado à figuras como Julia Kristeva, cujos debates no campo da psicanálise se direcionam no sentido de se pensar a instabilidade dos sujeitos e, conseqüentemente, das identidades, daí sua identificação como uma das teóricas da “diferença”. (KRISTEVA, 2002). A relação próxima com o pós-estruturalismo se estabelece na

medida em que ambos procuram desconstruir e desestabilizar o gênero enquanto categoria identitária fixa e imutável (MACEDO, 2006).

Algumas feministas consideram problemática essa aproximação que identifica o pós-feminismo ao que seria uma “terceira onda” – uma classificação epistemológica e não cronológica – que estaria mais próximo de uma agenda neoliberal e individualista do que de objetivos de uma luta coletiva e política, avaliando que as reivindicações centrais de igualdade entre os sexos foram já satisfeitas e que o feminismo deixou de representar adequadamente as preocupações e anseios das mulheres de hoje. Esta visão de um feminismo em versão “pós” é criticada por ser considerada conservadora e individualista.

Por outro lado, o termo pós-feminista tem sido ainda reivindicado a partir de outras possibilidades que procuram destacar questões fundamentais relacionadas ao cotidiano de uma luta com a qual as mulheres se confrontam diariamente, ao nível do público e do privado, a luta pelo direito à diferença. É aí aonde se procura focar, de modo privilegiado, as representações culturais como as mídias, a produção e a leitura de textos, pensados como mecanismos de política cultural e como artefatos de gênero. O que significa reivindicar para o próprio movimento o status de luta política que se dissemina em todas as esferas da sociedade e que não distingue público de privado, buscando suscitar um “espírito” reivindicador de um inconformismo que não pode deixar de ser palavra de “ordem” na luta pelo estabelecimento do caráter da diferença desatrelada da idéia hierarquizadora de tolerância, mas da diferença enquanto possibilidade cultural.

Dessa forma, segundo Ana G. Macedo, o conceito de pós-feminismo poderia ser panfletário de uma visão caleidoscópica do que seria a multiplicidade de feminismos, ou de um feminismo “plural”, que reconhece a diferença como uma recusa da hegemonia de um tipo de feminismo sobre outro sem, contudo, pretender fazer tabula rasa das batalhas já vencidas, nem reificar ou “fetichizar” o próprio conceito de diferença (MACEDO, 2006: 814).

Essas orientações teórico-metodológicas são as grandes influenciadoras das teorias de gênero contemporâneas. Essas abordagens que tomam mais força a partir do final do século XX, descartam as perspectivas de fixidez, presentes na noção de “permanência eterna na representação binária de gênero” (SCOTT, 1990:15). Essa

mudança de foco representa uma ruptura que, segundo Lucila Scavone, sugere uma luta política descentrada e mutável, cujas preocupações não mais se fixam na resistência à uma força política única, coesa e fixa. Isso faz com que a necessidade de resistência se bifurque, disseminando-se para resistir ao exercício de poder por parte do masculino que, cotidianamente, nos mais diversos contextos e circunstâncias, são colocados em jogo na relação entre os gêneros, diga ela respeito à relação entre homens e mulheres, homens e homens, mulheres e mulheres, acenando para a multiplicidade e complexidade inscrita nas relações (SCAVONE, 2006: 92).

Essas abordagens, que se aproximam das análises foucaultianas de poder, não significam, nesse momento, uma voz uníssona entre teóricas e teóricos feministas, pois há aquelas (es) que, como Judith Buthler, considerem que a existência de um patriarcado universal, ou pelo menos sua força cultural, ainda represente uma marca difícil de ser superada (2003:21).

Essa escolha pela não universalização das práticas culturais também atravessa debates sobre o corpo e a sexualidade feminina, os quais também não abrigam qualquer consenso, pois, para os (as) teóricos (as) pós-estruturalistas, não se pode falar de uma sexualidade feminina que se manifeste de modo homogêneo e/ou uniforme no e através do corpo feminino e nem mesmo de uma sexualidade masculina presentificada no e através do corpo masculino (LOURO, 2004). Isso representa, especificamente, a recusa de um corpo e de uma sexualidade feminina universal e a defesa de um ponto de vista que concebe configurações diversificadas relativas ao corpo e às sexualidades femininas, através das múltiplas possibilidades de se viver esses lugares.

Essa é provavelmente uma das mais significativas contribuições do feminismo para os debates de gênero e para os avanços políticos das mulheres na sociedade: lançar mão de um debate político sobre o corpo e a sexualidade como modo de se contrapor ao assujeitamento do corpo feminino, enquanto mero objeto de prazer usado por um 'outro', submetido à políticas morais e preso a uma sexualidade heteronormativa. Nesse sentido, o particular é também político. O corpo passa a ser pensado como instrumento de luta política, de libertação e de liberação.

Segundo Foucault, os movimentos feministas aceitaram o desafio de criar possibilidades para que as mulheres pudessem reinventar seu próprio tipo de existência política, econômica, cultural... Partindo dos mecanismos discursivos de sexualidade, por

meio dos quais se procurou colonizá-las e atravessá-las, para ir em direção de outras afirmações, quando cada uma de nós pode constituir uma nova hermenêutica de si (FOUCAULT, 2004: 234).

A posse do próprio corpo enquanto destino, a afirmação “o nosso corpo nos pertence”, era a bandeira de uma mobilização pela reapropriação do corpo e a ressignificação de seus sentidos culturais, que perpassa pela possibilidade de se viver plenamente uma sexualidade como escolha e não como destino. Só que, partir dessa sexualidade, significava não apenas asseverar a diferença como prática cultural, mas também reivindicar seus direitos. Dessa forma, entra na pauta das reivindicações feministas a luta pela liberação do aborto, contra o estupro, a vivência da maternidade como opção e não como função social das mulheres, pela escolha das práticas sexuais, promovendo uma reinvenção da concepção de temas políticos no espaço público, bem como do estatuto dos direitos universais inseridos nessa atmosfera.

Transformam-se em sujeitos de direitos, mas direitos relativos a questões privadas que refletiriam diretamente na dinâmica social das mulheres no espaço público, o que significava o direito de assumir a liberdade de ser volátil nos espaços sociais que ocupam se assim desejarem. Por exemplo, muito mais do que o direito a deixar seus filhos na creche para trabalhar fora, dizia respeito ao direito de escolher ser ou não mãe. Em termos de sexuais, tratava-se também de transformar as mulheres em sujeitos de sua própria sexualidade e de redescobrir as especificidades de uma sexualidade feminina desatrelada da sujeição à masculina. Grosso modo, diria que se trata de uma luta política pelo direito de desejo. Desejo de ser ou não ser: mãe, esposa, submissa, ativa, passiva, revoltada, abnegada, hétero, homo... Direito de se reinventar tantas vezes quanto achar que pode!

A importância da reconquista do próprio corpo se explica pelas marcas históricas que ele carrega, pois a relação que estabelecemos com o corpo e seus sentidos culturais diz respeito a contextos sociais mais amplos, mesmo porque, muito mais do que seus aspectos anatômicos, que congregam conjunto de músculos, ossos, sensações e reflexos, o corpo é também parte do mundo e da cultura que o cerca e o captura. As roupas, e os acessórios que o vestem e adornam, as intervenções que nele atuam, os sentidos que lhes são incorporados, a representação que dele se produz, as marcas que nele se exibem, a educação de seus gestos, ele é uma multiplicidade de possibilidades

reinventadas e a serem desvendadas. Dessa forma, é muito menos as semelhanças biológicas que o conceituam, do que as representações socioculturais que lhe atribuímos.

Falar do corpo no interior do Movimento Feminista e nos debates de gênero significa empreender uma discussão acerca de nossas identidades, tendo em vista o foco central que este adquiriu na cultura ocidental contemporânea. Como diria Foucault:

O corpo: superfície de inscrições dos acontecimentos (enquanto que a linguagem os marca e as idéias os dissolvem), lugar de dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização. A genealogia, como análise da proveniência, está, portanto no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo (2004: 22).

Por outro lado, a possibilidade de pensar o corpo a partir desse olhar que o concebe como uma construção cultural e histórica, totalmente passível de questionamentos, lugar que abriga inquietações e incertezas e se abre a reflexões culturais e históricas, não se trata de uma orientação teórica que negue a materialidade de seus aspectos biológicos. Não há como negar que biologicamente homens e mulheres são diferentes. No entanto, esta materialidade não é tomada como central para se definir aquilo que vem a ser um corpo, nem mesmo a biologia é definidora dos lugares atribuídos e/ou conquistados pelos diferentes corpos nos mais diversos espaços sociais. A biologia não pode ser definidora dos lugares culturais atribuídos a mulheres e homens.

Nesse sentido, algumas teóricas e teóricos que transitam pelos estudos de gênero e sexualidade como Guacira L. Louro, por exemplo, têm radicalizado as discussões e inflamado provocações sugerindo debates que têm sido chamados de pós-identitários. Trata-se do abandono de toda e qualquer possibilidade de estabilidade para as identidades de gênero e sexuais, por entenderem que a lógica binária que regula e limita o pensamento a partir do qual os sujeitos e as subjetividades se instituem, são culturalmente constituídos e representados. Fora das marcas binárias da sociedade, situa-se o impensável, o ininteligível, o estranhável.



Cientes do quanto nossas sociedades crêem e constantemente reiteram o nivelamento que interliga a suposta coerência entre sexo-gênero-sexualidade, como “normal” e normativo, propõem a desconstrução dessa suposta coerência, desses vínculos indissociáveis, desses lugares naturalizados. Segundo o modelo binário que rege a política das identidades de gênero e sexuais, um corpo ao ser identificado como macho ou como fêmea, tem seu gênero determinado (masculino ou feminino), o que conduz a uma única forma desejante (que deve se dirigir ao sexo/gênero oposto) que guia este corpo. Essa relação a autora define como *heteronormatividade compulsória*. Esse processo de heteronormatividade, em outras palavras, é a produção e reiteração compulsória da norma heterossexual e inscreve-se nesta lógica, supondo a manutenção da continuidade e da coerência entre sexo-gênero-sexualidade (2004:16).

Ao chegarmos ao século XXI a preocupação com o corpo e as sexualidades parece cada vez mais se configurar como instrumentos de lutas políticas, pois mesmo mediante acalorados debates e lutas, como as que vivemos atualmente no Brasil pelo direito ao aborto, por exemplo, ou melhor, dizendo, pelo direito de decidir. Este é um debate que incide também sobre o fato do corpo e das sexualidades femininas ainda estarem culturalmente colocados à parte em favor de uma sexualidade masculina que se mantém como referencial da sexualidade humana, ainda que seus aspectos de universalidade tenham sofrido abalos consideráveis a partir de questionamentos suscitados pelos movimentos feministas, gays e lésbicos identificados com a teoria *queer*<sup>9</sup>. (LOURO, 2004 e HEILBORN, 1999)

Nesse contexto, escrever sobre mulheres ainda significa, em certa medida, lidar com vultos e sombras, com desejos masculinos sobre as mulheres, com e através de seu imaginário e das representações que estes constituem. Trata-se de perceber que um corpo se produz tanto do imaginário que existe em torno dele e quanto pelos discursos que o nomeiam, aos quais ele próprio acaba aderindo através de um consentimento que vai se dando por meio do investimento de uma série de políticas culturais em torno

---

<sup>9</sup> Guacira Lopes Louro define o *queer*, como movimento e teoria, que vem sendo ensaiado e contestado, internacionalmente e no Brasil. Mais do que uma fórmula síntese para designar sujeitos e práticas sexuais “desviantes” a expressão caracteriza, fundamentalmente, uma perspectiva de oposição e de contestação. Contraindo-se, fundamentalmente, à heteronormatividade compulsória da sociedade, o *queer* também põe em questão os processos de normatização levados a efeito por grupos identitários de gênero, sexualidade e raça historicamente submetidos, o que permite compreendê-lo como um movimento pós-identitário. O *queer* celebra a diferença que não quer ser “tolerada” ou “assimilada”.

desse corpo, que vão instituindo suas práticas e visibilidades sociais, determinando o permitido e o pernicioso.

As lutas e conquistas dos movimentos feministas inspiraram uma historiografia que se traduz por um campo epistemológico diretamente articulado e afetado pelas aspirações políticas de representatividade e de participação das mulheres na atmosfera pública, impulsionando assim a emergência da chamada *História das Mulheres*, uma modalidade historiográfica relativamente recente, considerando que, desde a cientificização da disciplina histórica no século XIX as mulheres costumavam ser um dos sujeitos anônimos e ocultos de sua própria história. Trata-se de uma cultura histórica constituída a partir de valores e visões masculinas, dando conta da experiência de homens, apresentados e constituídos culturalmente como sujeitos universais dos processos históricos, nos quais nós mulheres, éramos invisibilizadas e silenciadas de todas as formas possíveis. A elaboração conceitual desta historiografia científica hierarquiza(va) as experiências sociais e estabelecia, e ainda estabelece, escalas valorativas diferenciadas para os sexos, nas quais o masculino tende(ia) a ser concebido como superior ao feminino. Essa universalização do sujeito histórico contribuiu para constituição de uma hierarquia da diferença entre os sexos, imprimindo-lhe os contornos da desigualdade, mascarando, assim, os privilégios que essa hegemonia atribuía ao masculino sob a suposta neutralidade sexual dos sujeitos.

#### **1.4 Historiografia e o conceito de gênero**

A *História das Mulheres* apesar de se configurar como um campo epistemológico fértil ancora alguns problemas no que concerne à popular confusão que costuma ser feita na academia, e fora dela, ao se tomar *História das Mulheres*, *História do Feminismo* e *História de Gênero* como termos sinônimos, perdendo de vista as peculiaridades de cada uma dessas modalidades historiográficas. Em parte, isso se deve ao que chamaria de tendência narrativista da *história das mulheres* que é constituída, muitas vezes, apenas como um adendo da história geral. Dessa forma, as narrativas do passado *feminino* vão sendo compostas sem uma clara e consistente problematização do conceito de gênero nesses trabalhos, que parecem ignorar também o fato de que os

debates de gênero perpassam uma complexa discussão acerca das políticas de identidades culturais. O que acaba por deixar de lado as pretensões e complexidades das teorias de gênero, que vão muito além desse caráter de apêndice que a historiografia lhe tem dado, pois muito mais que uma consequência das lutas políticas e epistemológicas empreendidas pelo feminismo, elas possuem aspectos mais complexos, se colocando no campo da epistême enquanto teoria científica, propondo uma releitura do real, das culturas e práticas culturais, das relações sociais, da política e de todo o resto a partir da desconstrução da matriz patriarcalista que ainda resguarda forte influência nas relações sociais. É nesse sentido que procurarei assentar as análises das obras e dos documentos com os quais trabalharei.

Dessa forma, pensar a arqueologia do termo *História das Mulheres* é ir de encontro a contextos que congregam lutas políticas articuladas com disputas no campo epistemológico da história, especialmente a partir da primeira metade do século XX. O que não significa datar aí o que poderíamos chamar de “gênese” dessa prática historiográfica, pois, para alguns (mas) pesquisadores (as), esta pode ser encontrada ainda no século XIX, na obra de Jules Michellet, avaliado como o grande historiador francês de sua época por aqueles que consideram que seu trabalho “ao reconhecer as massas como único agente de transformação da história” representou uma importante ruptura com as recorrentes formas historiográficas de então, marcadas por uma escrita na qual se sucedia o protagonismo de heróis e acontecimentos notáveis. (GONÇALVES, 2006:46)

O trabalho de Michellet chega a considerar que a relação entre os sexos é um dos motores da história, mas, como somos todos (as) filhos (as) de nosso tempo, ele tende a relacionar a Mulher à Natureza e o Homem à Cultura, reproduzindo claramente a visão cultural dominante em seu tempo. Segundo este autor, a “natureza feminina” possuiria dois pólos: um branco e outro negro. O primeiro, associado à maternidade, ao universo doméstico; o último congregaria a crueldade, a superstição, o sangue, a loucura, a histeria. Sua obra, apesar de pioneira e ousada, considerando o contexto em que foi produzida, ao tratar da relação entre os sexos não o faz em um patamar de igualdade. São associações constituídas segundo uma forte tendência a reafirmar a hierarquia de valores entre homens e mulheres através de colocações que enfatizavam, por exemplo, o

fato de os machos terem sido favorecidos pela natureza. (DUBY & PERROT, 1995:12-14).

As contribuições de Michellet para uma historiografia das mulheres que se pretenda inclusiva das mulheres, enquanto sujeito histórico são limitadas, se vistas sob uma perspectiva contemporânea dos estudos feministas e de gênero. Contudo, há que se considerar que, dentro de suas limitações epistemológicas, é possível creditar-lhe o fato de sua produção ter levantado a questão da relação entre os sexos como algo a ser pensado pela historiografia; algo que os historiadores metódicos deixaram completamente de lado, já que a história feita por eles orientava-se a partir de uma concepção política, na qual a História era a memória da República e da Nação (francesas) e para a qual os registros históricos se concentram nos acontecimentos públicos. Numa cultura histórica em que a diplomacia e as guerras assumem lugar de destaque, fincadas em um arcabouço documental constituído a partir de documentos administrativos, as crônicas do poder não incluíam as mulheres que, em geral, eram privadas desse cenário cultural e ausentes dos relatos historiográficos.

Nos anos 30 do século passado, o Movimento dos Annales promove uma cisão em termos de produção do conhecimento histórico em relação à tradição dos chamados *positivistas*, uma *revolução francesa da historiografia*, responsável por introduzir no campo da história, *novas perspectivas* a partir da incorporação de objetos e olhares, diversificados possibilitando o desenvolvimento de relações interdisciplinares com ciências afins; como a Sociologia, a Antropologia, a Demografia, a Psicologia Social, entre outras, o que promoveu uma fundamental reformulação do ofício historiográfico. Marcados pelo seu aspecto heterogêneo enquanto projeto para constituir a história-conhecimento, aos Annales pode-se creditar a dilatação do universo investigativo da história, que, por sua vez, contribuiu para a criação de um cenário epistemológico a partir do qual, no futuro próximo, a *história das mulheres* se desenvolveria. Embora essas mudanças empreendidas a partir da nova concepção de história, primeiramente defendida por Bloch e Febvre sejam, sem dúvida, significativas, num primeiro momento, o sucesso de seus escritos estava diretamente ligado ao econômico e ao social (BURKE,1992;1997 e REIS, 2000).

Embora a contribuição da teoria marxista para o desenvolvimento do feminismo, em termos de lutas políticas tenha sido relevante, no que se refere à historiografia, ela

considerava a problemática que divide homens e mulheres menor em relação ao que julgava ser o verdadeiro motor da história: a luta de classes. Para essa historiografia as contradições que separavam homens e mulheres também seriam resolvidas a partir da eliminação das classes sociais conseqüentes da instalação de uma sociedade sem classes e da mudança do modo de produção. Dessa forma, um deslocamento de foco que resultasse numa produção específica sobre a questão feminina não se justificava por julgar que o debate acerca das classes sociais e das relações de produção abarcaria tal questão.

A partir da década de 1960 esse ponto de vista começa a sofrer influências teóricas de uma corrente revisionista no interior do próprio marxismo que, em diálogo direto com a história social inglesa, inspirada nos trabalhos de Thompson, passara a incorporar, como parte de sua cultura histórica, as “massas” e as peculiaridades do povo enquanto massa popular sem um nível de organização significativo (SOIHET, 1997: 276). Dessa forma as mulheres enquanto parte dessa “massa” começam a encontrar espaços para sua incorporação enquanto sujeito e objeto do conhecimento.

A emergência da chamada história das mentalidades e do cotidiano ecoa no interior da *história das mulheres*, a partir de abordagens direcionadas à intimidade da vida e do trabalho doméstico, numa perspectiva que favorece uma análise histórica que continua promovendo a separação entre as esferas privada e pública e mantendo as tradicionais oposições sistemáticas entre homens e mulheres. O que fundamenta ainda mais as lutas femininas pela igualdade. Essas perspectivas presidem principalmente pesquisas desenvolvidas nos anos 70 e ainda nos 80 do século XX. (PERROT, 2001:9)

Segundo Michelle Perrot, é somente a partir da década de 1970 que a *Nouvelle Histoire*, como comumente denomina-se a terceira geração dos Annales, no encalço dos movimentos feministas, se mostrará mais receptiva às temáticas voltadas à dimensão sexuada no interior do desenvolvimento histórico-temporal, embora estas ainda permaneçam atreladas a uma história do cotidiano e das mentalidades que vai tomando forma. É apenas nesse momento que a negação e o esquecimento constatados em relação às mulheres no âmbito da historiografia impulsionam definitivamente uma *história das mulheres* articulada com as diversas teias do feminismo e com as contribuições da história social. (PERROT, 2001:8)

Ainda que a condição biológica seja uma marca inexorável para a definição de uma *história das mulheres*, graças ao desenvolvimento dos debates relacionados às questões culturais, “a mulher” – melhor dizendo – **as mulheres**, começam a ser percebidas e apreendidas para além deste aspecto. Passam assim, a ser pensadas como seres que existem socialmente e agregam marcas socioculturais diversas, nas quais estão inscritas mulheres de diferentes faixas etárias, constituintes de relações familiares e de conjugalidades várias, pertencentes a diferentes nacionalidades e comunidades, cujas vidas são modeladas por práticas e costumes também variados que agregam crenças e exercícios de poder diferentes. Um avanço diretamente relacionado ao crescente prestígio experimentado pela história cultural no interior de nossa disciplina dando outra fisionomia aos estudos que pretendiam contemplar questões relacionadas às mulheres e aos papéis sexuais, superando inclusive as limitações da história social inglesa que, apesar de suas contribuições, ainda pensava “mulheres” como uma categoria homogênea detentora de uma essência do feminino. Um discurso que certamente foi favorável ao desenvolvimento de uma noção de identidade coletiva cara às feministas da *segunda onda* na década de 1970. (SOIHET, 1997)

Com a influência da história cultural cada vez mais forte, especialmente a partir da década de 1980, ressalvas recaem sobre certos aspectos da análise histórica: a necessidade de identificar objetos, lugares e condutas femininas e a inflexão do binômio dominação masculina/ opressão feminina, que antes apareciam de modo subjacente aos estudos sobre os papéis sexuais, o que leva a uma difusão temática no que refere construir/ escrever uma história preocupada com as identidades culturais e as representações. Nesse sentido, tem-se a fragmentação da idéia universal de “mulher” e a análise histórica é disseminada em outros marcadores sociais, como etnia, sexualidade, nacionalidade, idade, etc. Uma multiplicidade que, claro, está relacionada com tensões instauradas tanto no interior da disciplina quanto no movimento político. Combinadas, essas tensões põem em suspeição a categoria “mulher” na busca por introduzir a análise da “diferença” como alicerce principal dessa *história cultural das mulheres*. (SOIHET, 1997: 276-279)

Aliás, uma peculiaridade da *história das mulheres* é sua estreita relação com o movimento social e com as tensões políticas que estão envolvidas. Assim, há uma tendência no que se refere à *história das mulheres* a estabelecer diálogos com a história

do próprio feminismo. Certamente toda história é herdeira de um contexto político próprio, mas relativamente poucas histórias têm uma ligação tão forte com um programa de transformação e de ação como a *história das mulheres*. Quer as historiadoras e historiadores que a praticam tenham sido ou não articuladas (os) com as organizações feministas ou com os grupos de “conscientização”, quer elas e eles se definam ou não como feministas, seus trabalhos não foram menos marcados pelo Movimento Feminista de 1970 e 1980.

As conquistas dos movimentos feministas, fazem das décadas de 1970 e 80, um período-chave no que concerne à produção intelectual, num momento em que as feministas escrevem uma história das mulheres antes mesmo que as próprias historiadoras o façam de modo sistemático. Esse impulso intelectual fez a militância política feminista, ciosa por uma representatividade feminina nos espaços públicos, ocupar-se de outras territorialidades, como as academias, que começam a abrigar grupos de pesquisa responsáveis por encorajar e apoiar pesquisas sobre as mulheres e as relações de gênero.

No Brasil, essa abertura intelectual é articulada a partir da influência de mulheres que, desde 1964 e, especialmente, a partir de 1968, partiram para o exílio, principalmente na Europa, mas também nos EUA e no Chile, fugindo da perseguição do regime militar, o que lhes permitiu ter contato com vertentes do Movimento Feminista internacional, proporcionando trocas de experiências políticas e intelectuais, algo extremamente favorável ao desenvolvimento de uma militância feminista mais consistente e autônoma, pois até então esta esteve atrelada a uma esquerda marxista e masculina que, “via no feminismo uma dupla ameaça: à unidade da luta do proletariado para derrotar o capitalismo e ao próprio poder que os homens exerciam dentro dessas organizações e em suas relações pessoais” (PINTO, 2003:53).

É no encaixo dessa tendência autônoma do feminismo brasileiro que surgem os grupos de pesquisa dedicados às histórias das mulheres. O primeiro deles surgiu na PUC do Rio de Janeiro em 1982, seguido pelo Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher – NEIM da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, criado em 1983 e que atualmente agrega cursos de mestrado e doutorado na área de Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo.

Em 1992 foi criada a REDOR (Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher e Relações de Gênero), responsável por incentivar e fortalecer os estudos de gênero – e aí entenda-se também, a produção de histórias das mulheres – nessas regiões e que até o ano de 2006 congregava vinte e um grupos e núcleos responsáveis por pesquisas e publicações de trabalhos acadêmicos.

### **Quadro 1: Núcleo da REDOR**

<b>ALAGOAS</b>	NTMC - Núcleo Temático Mulher e Cidadania - UFAL
<b>AMAZONAS</b>	NEIREGAM - Núcleos de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares de Relações de Gênero no Amazonas - UFAM
<b>BAHIA</b>	<p><u>NEIM</u> - Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher - UFBA</p> <p>GEM - Grupo de Estudos em Saúde da Mulher - UFBA</p> <p>MUSA - Programa de Estudos em Gênero, Mulher e Saúde - UFBA</p> <p>MULIERIBUS - Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Mulher e Relações de gênero - UEFS</p>
<b>CEARÁ</b>	NEGIF - Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Gênero, Idade e Família - UFC
<b>MARANHÃO</b>	NIEPEM - Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Mulher, Cidadania e Relações de Gênero - UFM
<b>PARÁ</b>	<u>GEPÉM</u> - Grupo de Estudos e Pesquisas “Eneida de Moraes” sobre Mulher e Relações de Gênero - UFPA



<b>PARAÍBA</b>	NEMS - Núcleo de Estudos da Mulher Sertaneja - UFPB Grupo Flor e Flor Estudo de Gênero – UEPB
<b>PERNAMBUCO</b>	FAGES - Família, Gênero e Sexualidade - UFPE <u>FAZGENERO</u> – Grupo “Fazendo o Gênero” - Centro de Estudos e Pesquisas Josué de Castro GT Mulher na Literatura – UFPE – <u>GENFAI</u> - Área Temática Gênero, Família e Idade - Fundação Joaquim Nabuco <u>GAPP</u> – Grupo Planejamento e Política de Gênero - UFPE <u>NEPSM</u> – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher - UFRPE <u>PAPAI</u> - Programa de Apoio ao Pai - UFPE
<b>PIAUI</b>	NEPEM - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher - UFPI
<b>RIO GRANDE DO NORTE</b>	<u>NEPAM</u> - Núcleo Nísia Floresta de Estudos e Pesquisas na Área da Mulher e Relações Sociais de Gênero - UFRN NEM - Núcleo de Estudos da Mulher - UFRN
<b>SERGIPE</b>	NEPIMG – Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre a Mulher e Relações de Gênero - UFSE

Fonte: Arquivos do NEIM - Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher - UFBA

Outro grupo que conseguiu projeção nacional e se tornou referência foi o Pagu – Núcleo de Estudos de Gênero da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) fundado em 1993 aproximou-se dos chamados *Women's Studies* estadunidenses, destacando-se por acolher o primeiro curso de doutorado sobre gênero e família no Brasil, bem como por ser responsável por uma das mais significativas publicações sobre gênero, sexualidade e história das mulheres, os *Cadernos Pagu*. Há ainda, os núcleos universitários como o da Universidade de Brasília (UnB) e o da Universidade de São Paulo (USP), além da relevante publicação da *Revista Estudos Feministas* ligada à Universidade Federal de Santa Catarina.

A *história das mulheres* surge como um acréscimo à história geral e essa historiografia vai, ao longo desse percurso, assumindo um caráter de complementariedade que está muito mais para uma doação de migalhas simbólicas a um feminismo que invade seu território e questiona suas verdades, do que para uma revisão profunda das práticas epistemológicas no âmbito da historiografia. Uma das particularidades desses trabalhos acadêmicos é que, em termos de produção do conhecimento, temos ideologias, tomadas como posturas políticas, e identidades enquanto constitutivas do objeto de estudo.

Diria que nos anos 1970 a *história das mulheres* começa a assumir uma tendência em afastar-se da história política enquanto campo específico, baseada nessa ampliação conceitual, de questionamentos e controvérsias internas. Esse afastamento experimenta, a partir dos anos 1980, uma maior radicalização, quase um rompimento, fundamentado, em grande medida, na emergência do conceito de gênero enquanto categoria de análise útil à historiografia. Esse desenvolvimento de uma historiografia específica que se ocupa das *mulheres* enquanto sujeitos e objetos da história, envolve, nesta perspectiva, uma ressignificação teórica na qual há uma migração conceitual do feminismo para as mulheres e daí para a adoção do conceito de gênero, ou seja, da política para a história especializada e daí para a problematização e análise cultural da sociedade. (SCOTT, 1992:65-66)

No entanto, esse aparente afastamento não se deu de modo tranquilo, mesmo assumindo paulatinamente seu espaço acadêmico, a *história das mulheres* ainda encontrava/encontra barreiras a serem transpostas, como a que a identifica exclusivamente como um assunto de mulheres, mais especificamente de feministas, ou como uma história que faz referência às temáticas menores que dizem respeito aos aspectos privados da casa, da família, da reprodução e do sexo, em oposição ao que realmente importaria à História, que é o domínio público da existência, sintomático de uma historiografia ainda muito arraigada em temáticas como guerras, economia, política e outros temas “nobres” que, fora do universo político do feminismo, não teriam nenhuma relação com as questões de gênero.

No interior dessa abordagem cultural a relação entre os sexos abre brechas para a discussão acerca do exercício de poder, que apesar de não negar isso como uma relação política, tende a afastar-se das abordagens ligadas à política institucionalizada. E, nesse

sentido, alguns trabalhos permaneceram fincados a uma problemática que se apresenta, ao mesmo tempo, restringida e restritiva, na qual a antiga dialética da dominação masculina e da opressão feminina cria um cenário social, onde as análises são constituídas sem a devida atenção às variações recorrentes e complexas em relação a esse binômio. A problemática se situa exatamente na unilateralidade das explicações universais e invariantes que dão conta de uma supremacia masculina que exerceria um poder absolutizado. Essas análises deixavam de lado as inúmeras contribuições dos Estudos Culturais, no campo das ciências sociais como um todo, que contam com as contribuições das análises foucaultianas das relações de poder, as quais promovem um deslocamento analítico em relação ao binômio dominação/opressão para uma concepção de relações de poder disseminadas nos mais diversos níveis das relações sociais. Segundo Foucault:

Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de forças encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. (2001: 88-89).

E isso nos leva a refletir sobre o fato de que muitas mulheres constituem versões próprias de hegemonias no que se refere ao exercício das relações de poder à medida que controlam, por exemplo, o uso de práticas familiares relacionadas com a maternidade e a gestão doméstica, de maneira que muitas delas são administradoras do lar e gestoras da família; torna-se evidente que elas possuem senão “o” poder, pelo menos detêm a hegemonia deste em determinadas circunstâncias e relações sociais. Exemplos como este, nos colocam diante da necessidade de uma reorientação do debate geral no campo da historiografia, abrindo, assim, espaços para outras intertextualidades com as quais é preciso estabelecer diálogos. A partir daí, evidencia-se a oportunidade e a necessidade de construir estudos livres de toda tautologia paralisante, capazes de dar conta do conjunto sempre movido das realidades, sem jamais perder de vista o caráter parcial do conhecimento que produzimos.

Contudo, segundo Michelle Perrot, esses avanços acerca das análises dos poderes femininos é um solo que se apresenta movediço e escorregadio, pois há a possibilidade das análises históricas se deixarem levar por caminhos de aparente facilidade e que podem induzir a usos ideológicos ardilosos. O fato de se reconhecer que, em termos de cultura, as mulheres possuem poderes, pode introduzir tais abordagens numa perspectiva conciliadora, mascarando as tensões objetivas e palpáveis no interior das relações de gênero, aproximando culturas e subjetividades ao mesmo tempo plurais e complementares, deixando de lado o fato de que esta é uma relação também marcada pela violência e pela desigualdade. O que poderia ser evitado por um esforço de rigor teórico, de modo a tentar barrar a emergência de novos estereótipos dissimulados sob modernas formulações. (PERROT, 2001:11)

Se há realmente necessidade de estabelecer uma associação entre masculino e feminino enquanto complementares, isso não pode, por outro lado, anular o fato de que há uma divisão sociocultural de tarefas e representações e que, estas possuem não apenas uma divisão binária entre os pólos positivo e negativo, mas múltiplos pólos que podem confundir-se e contradizer-se, ao abrigarem os valores hierarquizados de um sistema cultural dualista e maniqueísta. Assim pode-se dizer que o caráter de complementariedade que, em alguns momentos se instala entre os gêneros não pode desviar a atenção de sobre as hierarquias que seus papéis sociais abrigam.

Nessa trilha Joan Scott propõe para a historiografia um uso abrangente do conceito de gênero, incluindo homens e mulheres em múltiplas conexões, hierarquias, precedências e relações de poder. A autora discute três posições teóricas sobre os estudos de gênero.

A primeira, uma tentativa feminista de entender as origens do patriarcado; a segunda se situa numa tradição marxista e busca um compromisso com a crítica feminista e, a terceira, se divide entre o pós-estruturalismo francês e as teorias de relação do objeto, inspiradas em diversas escolas da psicanálise, para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito. (SCOTT, 1990)

Scott aponta algumas deficiências dessas teorias: a teoria do patriarcado não mostra como a desigualdade de gênero estrutura as demais desigualdades, desse modo, as (os) teóricas (os) marxistas estariam muito presas (os) à causalidade econômica e não explicam como o patriarcado se desenvolve fora do capitalismo, além de haver, por

parte do marxismo, uma tendência a considerar o gênero um subproduto das estruturas econômicas cambiantes.

Enquanto herdeira teórica das concepções feministas, a *história das mulheres* também agrega, nas abordagens culturais, uma noção fragmentada do político. Isso aponta para reprodução, no interior dessa historiografia, de uma luta no campo da política das representações culturais, o que, de certo modo, possibilita um deslocamento da problemática em direção ao reconhecimento de uma “cultura feminina” a partir da qual se constitui uma cultura histórica que confere privilégios a momentos e eventos da história em que esta cultura, inscrita em seu lugar próprio, pode ser observada e analisada historicamente.

Aquelas(es) que são partidárias(os) dessa noção de “cultura feminina” defendem seus pontos de vista dizendo que não significa apenas reconstituir os discursos e saberes específicos às mulheres, nem mesmo de lhes atribuir poderes não reconhecidos. Para além disso, se faz necessário entender como uma cultura feminina é constituída historicamente dentro de uma dinâmica social onde relações desiguais são desenvolvidas; como ela dissimula as fissuras internas de suas estruturas, abriga conflitos, limita tempos e espaços, como, enfim, pensa suas particularidades e relações com um contexto social mais amplo, como lida com suas continuidades e descontinuidades.

Embora os avanços na produção de uma *história das mulheres* sejam importantes tanto para as conquistas políticas quanto para o desenvolvimento epistemológico no interior das aspirações feministas como um todo, Scott chama atenção para uma perspectiva que, nesse sentido, se constitui como um paradoxo, uma história das mulheres possuiria um duplo efeito: ao mesmo tempo em que asseguraria às mulheres um espaço, que há muito lhes era negado no âmbito de alguns projetos de história-conhecimento, por outro lado, paradoxalmente, poderia ser responsável por (re)afirmar a distinção de uma cultura das mulheres, fixando a oposição homem/mulher, evidenciando a diferença sexual que, no discurso histórico, seria transformada em conhecimento cultural. (SCOTT, 1992:83)

Há, no entanto, algumas abordagens que defendem uma “história no feminino” e por isso acabaram por suscitar alguns desconfortos teóricos, nesse sentido. Pensando a questão da experiência, podemos nos remeter mais uma vez a Foucault, que chama a

atenção para o problema de narrar os feitos de uma categoria estabelecida discursivamente sem problematizar sua construção. Nesse aspecto, Margareth Rago, ao interpretá-lo, lembra que é preciso atentar para o fato de que as categorias são

noções históricas, densas em sua materialidade, carregadas de tempo, definidoras de espaços, que nascem em algum momento e que tem efeitos práticos não negligenciáveis sobre as pessoas [...], por isso, precisam ser historicizadas, desconstruídas, desnaturalizadas, num gesto eminentemente político. (RAGO. 2002:265)

Essa afirmação nos faz considerar a necessidade de se pensar o processo a partir do qual, em um dado momento, se fez necessário construir determinada categoria, pensar a história dos nomes e as implicações do ato de nomear. Constituindo-se acima de tudo como uma cultura histórica atenta aos processos, permeada muito mais por questionamentos e problematizações do que (pré)ocupada em estabelecer respostas definitivas e verdades seguras. Trata-se de uma cultura histórica atenta para estabelecer o valor do estudo do passado das mulheres – e dos homens – não como um fim em si, mas como um meio de fornecer prospectivas sobre o presente que contribuam para solução de problemas peculiares de nosso tempo que afetam mulheres e homens.

O problema não estaria situado na diferença em si, mas no uso político desta enquanto mecanismo de criação/manutenção de hierarquias. Assim, na produção do conhecimento histórico, no modo como este constitui suas leituras e escritas sobre o mundo, a cultura, a vida e a sociedade é preciso que se (re)pense a constituição das diferenças e como elas têm sido concebidas e representadas atualmente no contexto de uma cultura histórica interessada em apreender as relações humanas no tempo, com sua multiplicidade e contradições.

É nessa perspectiva que, atualmente, o campo epistemológico da *história das mulheres* e das relações de gênero tem caminhado no sentido de analisar as diferenças culturais, tentando demonstrar que “ser” mulher não significa apenas ser vítima frágil de uma sociedade opressora, mesmo que os mecanismos de opressão social ainda incidam sobre as mulheres de forma concreta – e isso pode ser exemplificado nos menores salários que nos são pagos em relação ao que se paga aos homens, como também pela vergonhosa reincidência de práticas de violência contra as mulheres – o desafio posto à historiografia é apreender a experiência feminina a partir de perspectivas abertas à diversidade refletindo sobre a plasticidade das identidades adjetivadoras do feminino e

da feminilidade. Essa é uma possibilidade que tem sido aberta a partir do diálogo intertextual com os Estudos Culturais, especialmente em sua vertente pós-estruturalista, pela ênfase que estes conferem ao caráter fluído das identidades e representações culturais, chamando atenção para o caráter histórico e cultural das relações sociais e em especial, das relações de gênero. Linguagem e discurso assumem, nesse contexto, uma importância pontual como elementos importantes na constituição das representações históricas. (ORLANDI, 1990:14)

Assim, a institucionalização de determinadas formas de discursos faz com que alguns sujeitos históricos sejam desconsiderados e silenciados em suas narrativas. Por isso, não se pode deixar de considerar o “*apagamento dos sentidos pela sobreposição de um discurso a outro*” (ORLANDI, 1990:16) através da produção da linguagem, sempre passível de interpretação, a partir da qual a escrita da história toma forma. Segundo Eni Orlandi, é preciso “compreender os processos de significação” contidos na linguagem, a fim de verificar os discursos ali instalados e para perceber que estes nada têm de neutros e/ou inocentes.

O empreendimento historiográfico de questionar tradicionais formas de pensamento e os métodos científicos está relacionado à inquietude de algumas (ns) historiadoras(es) diante da incredulidade com relação às narrativas como estatuto de verdade. Essa proposta pós-estruturalista se estabelece no sentido de apontar novos encaminhamentos que possibilitem uma liberação mais ampla da produção do conhecimento em relação aos modos culturais dominantes que estabelecem a ditadura dos modelos e sustentam as hierarquias.

É a partir de uma epistemologia pós-estruturalista que essa modalidade da *história das mulheres* e das relações de gênero se voltaria muito menos para as certezas e mais para os questionamentos dos enunciados, das evidências sobre o mundo e os sujeitos. Assim, o ato de interrogar os discursos deve, ou deveria, tornar-se uma constante na prática histórica, pois é a partir deles que são forjadas as identidades e a materialidade dos corpos e da cultura. Essa prática, então, precisa munir-se de um arsenal teórico que instrumentalize o desenvolvimento de estudos interessados na análise das práticas discursivas de indivíduos e grupos como produtoras de sentido e movimentadoras das representações sociais, tendo constantemente em vista a fragilidade das identidades e noções de verdade.

As contribuições de Foucault para essa historiografia são as mais variadas e, neste sentido específico, é importante enfatizar a perspectiva foucaultiana, na qual as identidades são máscaras sobrepostas a outras máscaras. Ele insiste no caráter de construção das identidades e das verdades e afirma que o pensamento da diferença não aceita nenhum status naturalizante em relação às identidades. Assim, não seríamos apenas protagonistas da história, mas seus efeitos, pois não existimos antes da sociedade ou da cultura, somos constituídas pelos discursos classificatórios. (RAGO. 2002)

O processo de produção do conhecimento, e a produção historiográfica a ele atrelada não podem, então, serem compreendidos enquanto alheios às redes de poder, já que também são responsáveis por designar espaços de fala, inspirar exclusões, propor verdades (muitas vezes negando-as).

Algumas historiadoras que optaram pela prática de uma cultura histórica sob inspiração do pós-estruturalismo, como Tânia Swain, apontam a importância da desestabilização das identidades na proposta feminista para, a partir daí, se constituir uma nova historiografia das e sobre as mulheres:

Num mundo de representações sociais onde os seres se definem pelo corpo sexuado e pelas práticas sexuais, uma identidade nômade desfaz as polaridades e hierarquias, solapa as bases do sistema sexo/gênero, desvelando as tragédias e a triste comichão do assujeitamento ao 'verdadeiro sexo', as essências humanas instituídas e narradas em história. Não há opostos, há posições de sujeito; não há binário nem múltiplo, pois não há unidades. Numa identidade em construção que não visa um desenho final, o que importa é o movimento (SWAIN, 2002:340).

Dessa maneira a identidade de mulher é concebida como desprovida de uma essencialidade monolítica que a defina e a apreenda de uma vez para sempre, o que se propõe é pensá-la constituída a partir de territorialidades afetadas por um conjunto de experiências múltiplas, complexas e potencialmente contraditórias, definidas por variáveis sobrepostas, parciais, como suas identidades de classe, raça, geração, estilo de vida, preferência sexual, entre outras.

Assim, as mulheres – as pessoas, em geral – são pensadas como sujeitos de desejo e não apenas limitados pela condição de assujeitadas. A linguagem e a



subjetividade apresentam-se como campos teóricos significativos para a percepção dos processos de produção de sentidos. E, dessa forma, ser militante seria produzir discursivamente uma identidade que norteia um movimento e, ao mesmo tempo, produz identidades que nos afetam e nos transpassam, numa constante reinvenção de corpos, desejos e comportamentos, pois a(s) identidade(s) “muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida” (HALL, 1998:21).

A partir desses instrumentais teóricos fornecidos pelo pós-estruturalismo, conceber o sujeito mulher segundo traços retilíneos de sua identidade torna-se um exercício simplista e, por vezes, vulgarizante, para muitas teóricas feministas que têm chamado a atenção para os aspectos problemáticos de se pensar as mulheres como categorias essenciais, contribuindo assim para a continuidade de esquemas sociais e políticas identitárias que nos exclui, e que se constrói a partir da binariedade evidente do mundo. Dessa forma, o exercício historiográfico de narrar ou de constituir um passado das mulheres, tem que estar atento ao fato de que, se isso for feito a partir de concepções onde as experiências femininas são algo intrínseco a uma categoria dada, e não problematizada, poderia implicar na aceitação dos discursos pautados na materialidade corporal, na aceitação da fixidez do sexo em oposição ao gênero.

## Capítulo 2

### ***Gênero, História das Mulheres e Cultura Histórica: avanços ou simplificações?***

Os estudos de gênero emergem no universo acadêmico nacional a partir da década de 1980, momento em que a academia passou a se ocupar deste de modo mais sistemático enquanto categoria de análise historiográfica e o assume enquanto temática válida de pesquisa, como já foi dito no capítulo anterior. Já se vão quase trinta anos e, aparentemente, ainda espera-se que isso resulte numa maior disseminação das pesquisas de modo que se possa constituir um ambiente cada vez mais propício para a produção de conhecimentos nessa área e em sua inter-relação com outros campos e saberes.

Discutir e pensar as trilhas que trazem não só a temática de gênero, como a da história das mulheres e os debates acerca da sexualidade para o interior do universo epistemológico acadêmico é também um caminho que nos coloca diante de uma questão, que é a de perceber como a inserção de tais temáticas, no âmbito das Universidades, tem influenciado a produção de pesquisas acadêmicas e em que medida esta têm incorporado os debates de gênero, sejam os mais contemporâneos ou mesmo aqueles tradicionalmente antenados com a chamada primeira onda feminista, cuja inspiração literária principal é o marxismo. Em temos materiais, que tipo de pesquisa esse movimentar-se da epistemologia histórica em direção a esses temas tem inspirado?

Tal questão é o eixo norteador deste capítulo que se utiliza das monografias produzidas por estudantes do curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) entre os anos de 2002 a 2007, partindo da pesquisa realizada no acervo disponível no Núcleo de Documentação e Pesquisa Histórica (NUDOPH/ UEPB) na tentativa de cartografar alguns espaços de produção de cultura historiográfica apontando, assim, encaminhamentos práticos dados aos debates teóricos, tanto no que se refere à historiografia e aos debates de gênero em si, quanto ao que se tem praticado como História de Gênero.

A eleição das monografias de graduação enquanto documento histórico se encaminha justamente no sentido de tentar perceber até que ponto a academia, no caso a UEPB, tem se apropriado de saberes e relações epistemológicas e subjetivas, que se encontram em circulação em suas aulas e nos debates que se estendem para além delas, nas trocas de experiência entre os sujeitos, na escrita de seus (suas) docentes e no incentivo destes(as) à produção por parte de alunas e alunos. Esta é um tipo de documentação cujos mecanismos de produção se apresentam de modo claro. Há presente, em todas elas, o caráter intencional de se produzir um conhecimento histórico legítimo e legitimado pelo lugar de produção acadêmica. A intencionalidade de se produzir cultura histórica é um aspecto presente e considerável neste tipo de fonte. De certa forma, todas procuram investigar problemas, parcelas da realidade, e ao lidar com elas é preciso ir à busca de suas fontes, de suas inspirações e de indícios que possam fornecer informações a respeito das questões que cada trabalho formula, bem como do lugar social a partir do qual cada uma delas é produzido.

Desse modo, acabam sendo introduzidos no âmbito da pesquisa questionamentos acerca não só dos (as) autores(as) dos trabalhos, mas também do lócus sócio-institucional que abriga tais pesquisas. No presente contexto, à medida que a pesquisa foi sendo desenvolvida tive que me permitir colecionar dados que iam se apresentando a cada leitura, a cada referencial bibliográfico, a cada nome de orientador ou orientadora que encontrava nos trabalhos fui percebendo-os também como parte de uma realidade sistêmica. Desse modo, à medida que me deparei com o recorte temporal da pesquisa, um recorte que não escolhi, mas que, de certo modo, me foi posto pelo desenvolvimento desta, ao passo que os dados se acumulavam, fui percebendo que este recorte se inscrevia no período de 2002 até 2007. O que despertou minha curiosidade foi perceber que diante de um universo de 289 (duzentas e oitenta e nove) monografias catalogadas no NUDOPH a partir da década de 1990, apenas 38 (trinta e oito) estavam classificadas como *Gênero e História das Mulheres*, das quais apenas 23 (vinte e três) existem de fato no acervo, sendo que todas estas foram produzidas no referido período.

Diante desse recorte algumas questões foram surgindo. Uma delas é pensar porque essa produção surge a partir de 2002, visto que há no acervo um volume de cerca de cento e cinquenta trabalhos produzidos em anos anteriores. Levando em consideração que, desde a década de 1980 a academia assimilou os debates sobre

gênero, feminismo e sexualidade que começaram a tomar fôlego no Brasil, criando novos campos de pesquisa e desenvolvendo sua própria produção sobre essas temáticas, em geral, de uma forma que pode dar a falsa impressão de que estas seriam inexoravelmente inter-relacionadas. Enfim, se teria, neste sentido, um silêncio de mais de vinte anos.

Considerando que a UEPB ainda não se constituiu como um centro de referência na área, se a partir disso nós considerarmos que seria coerente dar-lhe um tempo de pelo menos uns dez anos para que esses debates fossem introduzidos e assimilados na Universidade, mesmo assim se tem dez anos de silêncio no tocante às pesquisas que se proponham a evocar a temática de gênero. Dessa forma, à medida que a pesquisa foi se desenrolando a tentativa de captação de dados relativas à década de noventa se mostrou estéril, já que os trabalhos são inexistentes no acervo do NUDOPH.

Então o que há por trás do marco que esta pesquisa toma como referência? O que aconteceu na Universidade naquele momento – ou em outro momento próximo – que motivou esse sutil despertar para questões relativas aos debates de gênero, sexualidade, feminismo e/ou história das mulheres?

O ano de 2001 fornece um dado importante, nesse sentido, por ter sido o ano em que a UEPB realizou um concurso para docentes – o maior desde então – no qual foram selecionados(as) sete novos(as) docentes para o Curso de História. Os(as) aprovados(as) assumiram a partir de junho de 2002, mês em que foram iniciadas com atraso – provocado por uma greve na instituição que se prolongou por cinco meses – as aulas do ano letivo 2002.1.

Outro dado interessante é que 13 (treze) dos 23 (vinte e três) trabalhos pesquisados, o equivalente a 56,5% foram orientados por professores (as) ingressos (as) na Universidade a partir deste concurso. Considerando que desses 23 (vinte e três), 2 (dois) foram orientados por docentes de outros departamentos temos as seguintes estatísticas: 13 (treze) ou **56,5 %** orientados por docentes recém ingressos (as) na instituição, 03 (três) ou **13%** orientados por docentes que já faziam parte da instituição, 02 (dois) ou **8,7%** orientados por docentes de outros departamentos, 04 (quatro) ou **17,4 %** orientados por docentes que na época eram substitutos e/ou visitantes e 01 (uma) ou **4,4%** não constava o nome do(da) orientador/a no trabalho.

**QUADRO 2: MONOGRAFIAS ENCONTRADAS NO NUDOPH CATALOGADAS COMO GÊNERO E/OU HISTÓRIA DAS MULHERES**

	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR (A)</b>	<b>ANO</b>	<b>ORIENTADOR (A)</b>
<b>1</b>	Amargo regresso: retorno ao feminino. Uma análise do discurso feminista nos séculos XX e XXI	Liliann R. Pereira de Freitas	2002	Antônio Carlos Rodrigues
<b>2</b>	A negra Fulô: estudo dirigido à mulher no Brasil nos anos 90	Marinalda Farias	2002	Patrícia C. de Aragão*
<b>3</b>	Maternidade sem casamento: a construção das mães solteiras nas famílias de baixa renda em CG	Alba Poliana V. dos Santos	2002	Ofélia Barros*
<b>4</b>	A construção das relações da mulher com a direita no Brasil na década de 60	Márcia Pereira do Nascimento	2002	Gilbergues Santos
<b>5</b>	A participação feminina na política campinense – Maria Dulce Barbosa 1ª vereadora eleita (1947-1959)	Tânia do Nascimento Tavares	2003	Josemir Camilo
<b>6</b>	Conceito de Gênero: ideologia patriarcal	Giane Lourdes A. de Sousa Figueiredo	2003	Martha Lúcia*
<b>7</b>	As imagens do feminino na visão de Gilberto Freyre em Casa Grande & Senzala	Andréia de Almeida Diniz	2003	Elisa Mariana de Medeiros Nóbrega*
<b>8</b>	Dilemas, discursos e conquistas: a trajetória das mulheres comerciárias campinenses	Noemia Braga Lima	2003	Ofélia Barros*
<b>9</b>	A mulher na música de Luís Gonzaga	Fernanda Monteiro Barbosa	2003	Ofélia Barros*
<b>10</b>	A construção da identidade das mulheres chefes de domicílio em Campina Grande: lutas, dilemas e conquistas	Liziane Lira Gonçalves	2004	Martha Lúcia*
<b>11</b>	As artes de viver das mulheres do sisal em Pocinhos – PB (1960-1980)	Rosineide Alves de Farias	2004	Luíra Freire*
<b>12</b>	Carlota: uma mulher que marcou época (Areia, 1845-1851)	Suzana Maria de Souza Silva	2004	Josemir Camilo de Mello
<b>13</b>	Família e sexualidade no livro didático de história: contestando suas narrativas	Natália Rodrigues de Melo	2004	Maria de Lourdes Lôpo Ramos
<b>14</b>	A mulher no livro didático de história do ensino fundamental	Francimar Gomes de Araújo	2004	Patrícia C. de Aragão*
<b>15</b>	A inocência das bandidas: o discurso das mulheres apenadas do presídio regional de Campina Grande	Lenice S. Tavares	2005	Ofélia Barros*
<b>16</b>	A emergência das mulheres no espaço público: os discursos burgueses, anarquistas e feministas – Brasil – 1900-1940	Mércia Gomes de Oliveira	2005	Silêde Leila Oliveira Cavalcanti
<b>17</b>	Violência domestica contra a mulher	Maria Aparecida Curvêlo de Lima	2005	Ofélia Barros*
<b>18</b>	A representação da mulher na literatura de cordel na Paraíba Leandro Gomes e Manuel Monteiro	Maria Gonçalves dos Santos	2005	Dado não disponível

19	Sexo, amores, desejos e transgressões/; a imagem do feminino em Casa grande & Senzala	Flaviano Batista Ferreira	2005	Ofélia Barros*
20	Roupas e Subjetividades: a moda feminina entre 1950 e 1968	Rosane Silva Ramires	2005	Jeferson Nunes Ferreira*
21	Abordagem Sistêmica da Participação Feminina no Universo fabril (1889 – 1920)	Maria do Socorro Souza	2006	Matusalém Alves Oliveira
22	O feminino no discurso protestante: um estudo da comunidade congregacional entre 1930-1940 em Campina Grande	Cleófas Lima Alves de Freitas Júnior	2007	Vanuza Souza
23	Construindo seu Destino: a emancipação da mulher através do trabalho na confecção na cidade de Santa Cruz do Capibaribe – PE	Manuela Farias Feitosa	2007	Jussara Natália Moreira Bélens

\* Professoras (es) ingressas (os) na UEPB a partir do concurso realizado em 2001

Esses dados sinalizam claramente que essa “nova geração” de docentes que passa a integrar o quadro da Universidade a partir de 2002 parece trazer uma importante contribuição para o que chamaria de certo desencaminho em relação ao que, aparentemente, era o eixo temático mais recorrente nos trabalhos: a história regional com recorte político e/ou econômico.

Não só com base nos dados, mas também na condição de testemunha, visto que fui aluna do curso entre 2001 e 2005, é possível afirmar que esse ingresso de novos docentes trouxe uma sutil reformulação da cultura histórica que se praticava na Universidade até então. Não poderia dizer que se tratou de uma revolução teórico-metodológica, mas um movimento de aproximação em direção a temáticas que não estavam circunscritas apenas ao âmbito da história política e/ou econômica, ou mesmo a uma exacerbação daquilo que, parafraseando Eric Hobsbawm, poderia chamar de um marxismo vulgar. Essa realidade foi sendo gradativamente percebida a partir das bibliografias dos planos de curso, das aulas e até mesmo nos bate-papos durante o cafezinho.

É justamente neste contexto que, não sem resistências, temáticas ligadas à história cultural como gênero, sexualidade, história das mulheres e cotidiano, foram sendo introduzidas na UEPB e, penso eu, inspirando esses trabalhos que tomo como fonte para minha pesquisa.

Para citar um exemplo bem concreto, lembro-me bem dos comentários que ouvia sobre as aulas da professora Ofélia Barros, de quem nunca fui aluna, mas a quem

recorri como orientadora ao final do curso. Ouvia sobre como ela introduzia a dimensão de gênero nos estudos da disciplina de História Antiga e Medieval. Algum tempo depois tive oportunidade de assistir algumas de suas aulas como ouvinte e ver como ela costumava fazer esse recorte temático na disciplina, o que me ajudou a perceber que a dimensão do gênero é algo muito mais amplo e que nos afeta a todas(os) independentemente de assumimos ou não uma postura militante. São aspectos que nos afetam não importando, para isso, a clareza que temos deles, pois abrigam relações de poder nas quais nos envolvemos cotidianamente. Foi assim que aprendi o que, para algumas pessoas pode parecer exagerado, que o fato das relações e dos conflitos de gênero perpassam todas as dimensões de nossas vidas.

A professora Ofélia Barros é uma das principais incentivadoras dos debates de gênero na UEPB, tendo sido orientadora de seis dos vinte e três trabalhos pesquisados, o que equivale a 26,1% entre o total geral e 46,15% se considerarmos apenas os trabalhos catalogados como Gênero e/ou História das Mulheres e orientados pelos docentes ingressos na Universidade em 2002. Sua dissertação de mestrado, defendida em 1996, é pioneira em discutir gênero no Programa de Pós-Graduação em Sociologia do então campus II da UFPB, em Campina Grande<sup>10</sup>. O fato de ter sido orientada pelo professor Durval Muniz de Albuquerque Júnior, a coloca, do meu ponto de vista, diante de uma série de possibilidades de que ela tenha sofrido influências, daquilo que se discutia e se produzia nos centros de referência como a Unicamp, por exemplo, já que o orientador de sua pesquisa é, mestre e doutor por aquela universidade e também produz trabalhos sobre gênero<sup>11</sup>.

Penso que há uma coerência na inter-relação entre o lugar ocupado pela professora Ofélia Barros, enquanto intelectual comprometida com as questões de gênero, que recebeu influências de outros centros de referência na área e a influência que ela própria passa a exercer, na condição de docente, sobre alunas e alunos que, por sua vez, se propuseram a fazer trabalhos relacionados a gênero.

---

<sup>10</sup> Vide: BARROS. Ofélia Maria de. **Não ser debandada no mundo**: A construção social das donas de casa no Cariri Paraibano. Campina Grande: UFPB. Dissertação de Mestrado. 1996.

<sup>11</sup> A esse respeito vide ALBUQUERQUE JÚNIOR. Durval Muniz. **Nordestino**: uma invenção do “falo” – uma história do gênero masculino. Sergipe: Catavento, 2003.

## **2.1 Entre a militância e a produção de conhecimento acadêmico**

Essas monografias, como documentos, se apresentam também como modalidades de linguagem escrita passíveis de serem concebidas, neste contexto, como parte de um sistema social específico, assim como representação de práticas epistemológicas que se apresentam como exercícios de elaboração de uma cultura histórica, não só balizada pelo saber produzido na academia, como arraigada a ele, ao passo que são elas próprias produtos do saber acadêmico, são uma modalidade deste.

Embora a UEPB abrigue o Flor e Flor – Grupo de Estudos de Gênero, não se pode relacionar diretamente a produção das monografias do curso de História com as atividades do grupo, pois embora possua uma proposta interdisciplinar, este está muito mais ligado ao curso de Serviço Social do que ao de História, por outro lado, trata-se também de um grupo voltado para a militância junto aos movimentos sociais muito mais do que ao estudo e às produções acadêmicas sobre gênero.

A militância social e política do grupo se dão de modo intenso e, vale salientar, vêm dando importantes contribuições junto ao movimento de mulheres não só em Campina Grande, mas no Estado da Paraíba como um todo, lutando por causas que considero justas e válidas. Mas, por outro lado, isso faz com que o espaço para os debates e a produção de conhecimento no interior do grupo fiquem relegadas a ocasiões mais “propícias” que, diga-se de passagem, quase não existem. O que contribui para a formação de um cenário onde as produções ligadas ao grupo fiquem circunscritas muito mais a esforços e estudos individuais que a um trabalho de estudos e produção epistemológica desenvolvido em conjunto. Acho que o fato de ter sido ligada ao grupo me permite afirmar que ele ainda necessita de esforços e projetos efetivos para se tornar um grupo de pesquisa.

Por outro lado, acontece anualmente na UEPB, o Colóquio Nacional de Representações de Gênero e de Sexualidade que, em 2008, vai para sua quarta edição. Trata-se de um evento organizado pelo Centro Paraibano de Estudos do Imaginário ligado ao Mestrado de Literatura e Interculturalidade daquela Universidade. Embora seja um evento nacional, pode-se dizer que, dentro da própria academia não acontece uma integração entre pesquisadores e pesquisadoras na realização desse tipo de evento,



com isso, se deixa de contribuir para que os eventos realizados possam ter uma maior abrangência entre os (as) discentes, instigando a curiosidade e incentivando debates que possam resultar no surgimento de novas pesquisas sobre gênero.

Os esforços isolados e/ou a pouca integração entre pesquisadores(as) se reflete em um número que considero relativamente pequeno de monografias que abordam problemáticas nessa área, são apenas vinte e três em um universo de duzentos e oitenta e nove, aproximadamente 8%. Além disso, há outro agravante presente no tocante à produção de gênero é que, ao longo da pesquisa foi possível comprovar um déficit que, nem todos os trabalhos que se propuseram discutir gênero o fizeram, a grande maioria diz respeito à escrita de uma modalidade de *história das mulheres* produzida sem que uma abordagem teórica sobre as questões de gênero fosse desenvolvida ao longo dos textos.

Foram classificadas como *Gênero e História das Mulheres* as monografias cujo objeto de pesquisa estava, de algum modo, relacionado a estas temáticas. Essa classificação, em geral, foi feita no NUDOPH, a partir do título dos trabalhos e de suas palavras-chave. Entre esses textos há uma clara predominância de trabalhos que, embora se relacionem a gênero em seus objetivos, enquanto produto final, são apenas exemplares de certa modalidade de uma história das mulheres mesclada com o que costuma denominar no Curso de História daquela Universidade de história regional e/ou local.<sup>12</sup>

Se a pesquisa histórica surge a partir de “achados” (ARÓSTEGUI. 2006: 470) diria que dentre eles, nem sempre ou, quase nunca, é possível encontrar aquilo em busca do que se partiu, sinal de que uma pesquisa dificilmente tem seus contornos claramente definidos até que esteja concluída, não no sentido de atribuir respostas finais às problemáticas suscitadas, mas no sentido de que se chega a um momento em que é preciso encerrar sua contribuição para com a historiografia.

Ao conceber os possíveis rumos para uma pesquisa que tomaria essas monografias como ponto de partida, tinha em mente analisar como as teorias de gênero

---

<sup>12</sup> Esta é uma distinção que merece ser problematizada em outro momento, mas por ora me limito a mencionar a existência, na grade curricular do Curso de História da UEPB, de uma disciplina denominada Construção da História Regional e Local cuja proposta norteadora é a de problematizar a natureza de tais modalidades historiográficas.

têm contribuído para o desenvolvimento de investigações nessa área, e, confesso que, esperava encontrar algo diferente dos materiais com os quais me deparei. Tomando como indícios bibliografia consultada, sumários, resumos, o (a) docente que assinou a orientação, assim como a leitura dos trabalhos, pretendia discutir em que nível se encontravam os debates de gênero na academia. Mas qual foi minha decepção ao perceber que, dentre os vinte e três trabalhos pesquisados, apenas dois trabalhos tinham a proposta de discutir gênero propriamente.

## **2.2 Olhares sobre as práticas de uma cultura histórica: confusões conceituais**

Um dos trabalhos cujo foco da pesquisa centra-se nas discussões de gênero foi escrito em 2002 e é intitulado “*Amargo regresso: retorno ao feminino. Uma análise do discurso feminista nos séculos XX e XXI*”, este trabalho que tive oportunidade de ler na íntegra, é de autoria de Liliann Rose Pereira de Freitas, orientado pelo professor Antônio Carlos Rodrigues, e se propõe a historicizar a luta e a trajetória política das mulheres através do feminismo em um recorte temporal muito longo, que considero inapropriado, visto que o século XXI estava apenas no início quando a pesquisa bibliográfica foi realizada propondo-se a historicizar o discurso feminista em defesa daquilo que chama de o “retorno” à feminilidade das mulheres enquanto um aspecto natural da identidade feminina que, segundo este ponto de vista, foi se perdendo em meio à militância política que, segundo a autora, masculiniza as mulheres.

Nesse sentido, os aspectos culturais que parecem compor a identidade feminina vão sendo naturalizados e se tornando quase como algo fisiológico, que dá forma a identidade das mulheres, como um núcleo que demarca a diferença entre homens e mulheres.

A idéia de “feminilidade aprisionada” indica que a evolução política da mulher e a “verdadeira” libertação se dá quando se consegue ser militante sem se perder a “feminilidade” e depois de “resgatá-la”.

Apesar de utilizar de autoras que discutam gênero diretamente como Heloísa Buarque de Hollanda, Suely Rolnik e Simone de Beauvoir<sup>13</sup>, o foco do trabalho possui uma abordagem de história política, o que fica claro a partir do texto utilizado como o grande balizador do trabalho – “*Mulher e política: gênero e feminismo no Partido dos trabalhadores*”<sup>14</sup> – e que, apesar de também utilizar clássicos como a coletânea coordenada por Mary Del Priore, “*História das Mulheres no Brasil*”, o enfoque é definitivamente centrado numa perspectiva teórico-metodológica da história política e isso se evidencia ao longo do texto e das referências dos quais vai se servindo.

Embora se proponha a debater questões relativas às relações de gênero, a monografia centra-se no feminismo sem, no entanto, discutir os aspectos relacionais das questões de gênero, nem o aspecto constitutivo deste enquanto lugar de produção de identidades sociais. A impressão que se tem é a de que falar de gênero automaticamente nos remete às mulheres. Trata-se de uma monografia cujo foco recai sobre os aspectos da militância política e da articulação das mulheres enquanto movimento social.<sup>15</sup>

Outro trabalho cuja proposta central é discutir gênero foi escrito em 2003, sob a autoria de Giane Lourdes A. de Sousa Figueiredo intitulado “*Conceito de Gênero: ideologia patriarcal*”, orientado pela professora Martha Lúcia Ribeiro Araújo que é mestre em Sociologia Rural pela Universidade Federal da Paraíba e foi orientanda, no mestrado, da professora Rosa Maria Godoy da Silveira que possui graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado em história pela USP, ambas trabalham com temáticas voltadas à história regional sob uma perspectiva da história social. E este é um reflexo muito claro na monografia, que institui como objetivo central da pesquisa fazer uma articulação entre o conceito de gênero e o de patriarcado, tentando demonstrar que, este último, forneceria uma importante contribuição se pensado como instrumento conceitual complementar do primeiro. Com o intuito de pensar o gênero de modo

---

<sup>13</sup> (HOLLANDA: 1994), (ROLNIK: 1996), (BEAUVOIR: 1980)

<sup>14</sup> (BORBA e GONDINHO, 1998)

<sup>15</sup> Na tentativa de melhor compreender o modo como a cultura histórica se produz no âmbito deste trabalho fui à busca de pesquisar, através da Plataforma Lattes, o currículo do então professor Antônio Carlos Rodrigues, que durante o curto espaço de um ano foi professor substituto no curso de História, não tendo achado registros posso apenas falar a partir das memórias que guardo enquanto sua aluna durante o curso de Estudos da História (Introdução aos Estudos Históricos). É neste sentido que posso dizer que o trabalho reflete os posicionamentos teórico-metodológicos do professor.

relacional entre masculino e feminino assevera que as análises de gênero necessariamente teriam que perpassar a discussão do patriarcado como uma categoria conceitual intrínseca à relação feminino/masculino que, no contexto da análise social, tenderia a estabelecer esses lugares de dominação e subserviência de modo muito hermético. É um trabalho claramente identificado com a chamada *primeira onda feminista*, abrigando a relação homens dominantes X mulheres dominadas, enfatizando a força do patriarcado opressor que vitimiza as mulheres. Embora o trabalho contribua no sentido de abordar o gênero enquanto uma categoria relacional que diz respeito a homens e mulheres, apenas o modo como isso é desenvolvido é que se apresenta problematicamente, já que o enfoque principal é a relação de opressão que os homens estabelecem para com as mulheres. Deixando de lado o fato de que, se trata de relações sociais que abrigam tramas subjetivas e jogos de poder nos quais há também espaços para resistências e descontinuidades tanto quanto para submissão e opressão.

Utilizando autoras como Joan Scott (1992), Margareth Rago (1998), Michelle Perrot (1995) e Raquel Sohier (1997) essa monografia, apesar das claras limitações, tem uma preocupação de discutir teoricamente as questões de gênero e de pensá-las de modo relacional, o que é uma contribuição positiva para as pesquisas na área de gênero.

Além destes trabalhos acima relacionados, os que se seguem no universo da pesquisa estão, de um modo geral, inscritos muito mais no âmbito da História das Mulheres que do Gênero, embora alguns tenham a preocupação, que é fundamental em um trabalho desta natureza, de fazer a articulação com as discussões de gênero intercambiando os aspectos relacionais dos conflitos relacionais entre os gêneros.

Partindo de um viés cronológico para seguir com a análise das monografias, encontro, no ano de 2002, além do mencionado acima, mais três trabalhos classificados como gênero e história das mulheres. O primeiro deles é o de Marinalda de Faria, orientado pela professora Patrícia Cristina de Aragão que é graduada em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba e em História pela Universidade Federal da Paraíba, mestre em Economia Rural e doutora em Educação pela UFPB, tendo sido orientanda no doutorado da professora Edna Gusmão de Góes Brennand, pós-doutora em sociologia e que desenvolve trabalhos voltados para a sociologia da educação. Patrícia Aragão trabalha, especialmente com temáticas voltadas para pesquisas sobre cultura e identidade afro-brasileira. E é nessa perspectiva que o trabalho de sua orientanda

também se encaminha, sob o título de “*A Negra Fulô: estudo dirigido à mulher negra no Brasil nos anos 90*” aborda fundamentalmente a questão racial no Brasil, tentando historicizá-la desde o período colonial até os anos de 1990. A própria amplitude do universo e do recorte temporal contribuem para que a figura da mulher negra, que pela proposta introdutória deveria ser o objeto primeiro da pesquisa, circunscreva-se a questões pontuais colocadas no terceiro e último capítulo.

O que norteia de fato essa discussão é a questão racial voltada ao enfoque sobre o preconceito. A ausência da abordagem de gênero é notável e pode ser ratificada através da observação da bibliografia consultada. Embora utilize Mery Del Priore (1997 e 2000), que foi uma *autora-referência* para a grande maioria destas monografias, as questões de gênero não chegam a ser exploradas de modo direto, mesmo porque os trabalhos da autora que foram consultados não dão subsídios para isso, pois nos próprios livros dela, este é um debate ausente, visto que se trata de obras de *história das mulheres* que, aparentemente, não têm a preocupação de compor uma atmosfera teórica a partir da qual essa modalidade historiográfica possa desenvolver-se articulada com a história de gênero e inserida em seu universo conceitual.

O professor Gilbergues Santos orientou, em 2002, a monografia de Márcia Pereira do Nascimento denominada “*A Construção das Relações da Mulher com a Direita no Brasil na Década de 60*” que é um exemplo de um trabalho de história política, cujo foco é orientado pela análise do famoso lema da direita brasileira na década de 1960, *tradição, família e propriedade*, a partir da pesquisa bibliográfica. Sua abordagem centra-se substancialmente nos espaços ocupados pela direita brasileira no cenário político e, relacionado a isto, tenta debater o lugar ocupado pelas mulheres nesse contexto e sua participação na política nacional. Mais uma vez o referencial teórico fornece um panorama do trabalho que se fundamenta principalmente a partir de autores relacionados à teoria política como Noberto Bobbio (1995), ainda que o livro “*Gênero em Debate: trajetória e perspectiva na historiografia contemporânea*” – no qual publicam Raquel Soihet, Maria Izilda S. de Matos, entre outras – componha a bibliografia, as questões de gênero aparecem de modo muito incipiente no trabalho, quase que de forma meramente decorativa.

Esse trabalho me parece um caso clássico de pesquisas que são motivadas a partir da identificação da autora com dois aspectos de sua condição de historiadora, a

identificação com a história política e com o fato de ser mulher. Mas que não parece ter sido acompanhado por uma pesquisa bibliográfica relativamente substancial que a familiarizasse com os debates de gênero e, diria também com uma maior formulação conceitual da história das mulheres. Soma-se a isso o fato do trabalho ter sido orientado por um especialista em história política que, por outro lado, não demonstra nenhuma identificação com a temática de gênero. Gilbergues Santos Soares é mestre em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco, trabalha efetivamente com a temática de história política, foi orientando durante o mestrado do professor Jorge Zaverucha, especialista em história e teoria política.

*“Maternidade sem casamento: uma construção das mães solteiras nas famílias de baixa renda em Campina Grande”* é o título do trabalho escrito por Alba Poliana Vilar dos Santos em 2002, orientado pela professora Ofélia Barros. Partindo de uma perspectiva de desnaturalização do lugar da mulher como mãe, a autora se propõe a discutir a construção do lugar da mãe solteira a partir dos mecanismos de disciplinamento empregados pela educação, tanto no âmbito da família quanto da escola. Para tanto, dedica um capítulo para discutir família e educação, no qual articula as teorias de gênero na esfera da educação discutindo como a escola é um lugar de produção de políticas culturais que, entre outras coisas direcionam os sujeitos à relacionar-se de modo normativo com os lugares sociais de gênero. Partindo dessa perspectiva, ela trabalha especificamente as práticas sociais das professoras tentando demonstrar a influência que estas, na condição de mulheres, exercem sobre suas jovens alunas que engravidam fora do contexto de um casamento e/ou da estabilidade de uma relação com o pai da criança no sentido de levá-las a subjetivar o lugar social de mãe, de modo que entendam que este é o lugar “natural” para as mulheres. A pesquisa bibliográfica do trabalho conta com autores/as como Guacira Lopes Louro (1997) a partir da qual a autora discutiu as teorias de gênero no campo da educação e Michel Foucault (2004 e 2001) para discutir a dinâmica das relações de poder e as abordagens acerca da sexualidade, seguindo de certo modo a perspectiva pós-estruturalista no trabalho. A história oral é a grande balizadora da pesquisa de campo a partir da qual, por meio de amostragem foram realizadas entrevistas com jovens mulheres de um bairro periférico de Campina Grande.

Apesar do número pequeno de entrevistas, apenas sete, para uma proposta de escrever uma história das mães solteiras de *Campina Grande* o trabalho tem o mérito de, ao fazer uma história das mulheres articulá-la com os debates de gênero por sinalizar os aspectos relacionais destes campos de saberes.

Em 2003, através de sua monografia intitulada *Participação Feminina na Política Campinense – Maria Dulce Barbosa 1ª vereadora eleita (1947/1959)*, Tânia do Nascimento Tavares, orientada pelo professor Josemir Camilo de Melo, realizou um trabalho memorialista partindo principalmente de entrevistas realizadas com Maria Dulce Barbosa, procurando representar o universo político na cidade de Campina Grande no período de 1945 – 1955, relacionando-o com a eleição desta como a primeira vereadora da cidade e o impacto que isto supostamente teve sobre a sociedade campinense. Através de um exercício historiográfico que toma a princípio a análise do macro para se chegar ao micro, a autora tenta discutir principalmente uma história das mulheres que está ligada ao que, de modo generalizante, denominou de “*história das mulheres na sociedade*” apesar de se propor discutir relações de poder, fala da “*origem da opressão feminina*” trabalhando numa perspectiva de que existiria na época um estado de opressão sobre as mulheres como um todo. Aborda a história política da cidade no período, a *organização dos partidos e as eleições municipais* para só então falar sobre *a mulher na política campinense* e sobre sua personagem, Maria Dulce Barbosa. O trabalho deixa a desejar no sentido de que aborda a relação entre os gêneros sob uma perspectiva da guerra dos sexos, como se as relações de gênero resumissem-se aos enfrentamentos entre homens e mulheres e é nesse sentido que discute a definição dos “papéis” que lhes são dispostos na sociedade. Sua abordagem relaciona os acontecimentos com a história do Movimento Feminista, sem se prender a maiores discussões acerca do gênero, a ponto de sua bibliografia não indicar a consulta de nenhuma literatura desta natureza. O trabalho memorialista se identifica com as perspectivas de trabalho historiográfico do próprio orientador. O professor Josemir Camilo de Melo é doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco, trabalha especialmente com história regional, pesquisou o processo de modernização do Nordeste a partir da implantação das ferrovias, foi orientado no doutorado por Marc Jay Hoffnagel, especialista em história da América Latina e que, atualmente trabalha com a história política de Pernambuco.

A professora Elisa Mariana de Medeiros Nóbrega orientou, em 2003, o trabalho de Andréa Almeida Diniz intitulado “*As imagens do feminino na visão de Gilberto Freyre em Casa Grande & Senzala*” uma análise historiográfica focada no processo de formação da sociedade brasileira sob a ótica freyriana partindo de seu histórico sobre a família brasileira e demonstrando a inquietação que sua teoria de democracia racial causou entre os intelectuais da época. Enquanto um trabalho sobre história das mulheres seus capítulos dividem-se entre *a mulher índia, a mulher negra e a mulher branca*. A escrita coerente do trabalho é uma contribuição interessante no sentido de apontar o espaço que Freyre reserva às mulheres e a importância que lhes atribui no processo de formação da sociedade colonial. Embora a preocupação do trabalho seja muito mais voltada à análise historiográfica da obra, do que propriamente com discussões de gênero, a bibliografia traz Joan Scott (1990), o que indica a fundamentação para discutir gênero enquanto categoria de análise historiográfica e Mary Del Priore (1997), como suas principais balizadoras para escrever uma história das mulheres. A inscrição do trabalho na teia da produção de cultura histórica pode ser relacionada com o lugar social e as perspectivas historiográficas da orientadora que contribuiu definitivamente nos encaminhamentos do trabalho. Elisa Mariana possui formação em História pela UFPB, é mestre em História pela Unicamp e doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco, tendo sido orientada no doutoramento pela professora Rosa Maria Godoy da Silveira; trabalha principalmente com temáticas voltadas para teoria e metodologia da história, sexualidade, cibercultura, história do presente e homossexualidade. Durante o mestrado foi orientada pela professora Eliane Moura Silva que é mestre e doutora pela Unicamp e especialista em história de gênero, sua dissertação de mestrado “*Fragmentos de Mulher: Dimensões da Trabalhadora*”, se inscreve nesta temática bem como no campo da história das mulheres

A participação feminina no mercado de trabalho foi o tema da monografia de Noemia Braga Lima, cujo título é “*Dilemas, discursos e conquista: a trajetória das mulheres comerciárias campinenses*”. Sob a orientação da professora Ofélia Barros, o trabalho procurou delinear um perfil sócio-histórico dessas mulheres. A utilização da história oral enquanto instrumento metodológico, por meio de entrevistas realizadas com comerciárias campinenses seria um fator positivo para a produção de uma história das mulheres que é, ao mesmo tempo, história local e do tempo presente, todavia o texto



desloca-se do foco da análise social e de uma discussão mais substancial de gênero e acaba caindo no discurso característico das feministas da *primeira onda*, incorporado pelo senso comum que coloca as mulheres divididas em dois pólos herméticos, como oprimidas ou rebeldes, sem espaços para a constituição de outras possibilidades de subjetivação no interior da relação entre os gêneros. Apesar de procurar historicizar os *dilemas e conquistas* da história das mulheres a autora parece perder de vista o fato destes estarem diretamente atrelados a uma discussão teórica e histórica que acompanha essa trajetória a partir da emergência dos debates de gênero, embora na pesquisa bibliográfica realizada apareça o clássico texto de Joan Scott (1990).

Neste mesmo ano a professora Ofélia Barros ainda orientou a pesquisa de Fernanda Monteiro Barbosa que abordou “*A Mulher na Música de Luís Gonzaga*” que, na tentativa de escrever uma história identitária das mulheres, utilizou como fonte a discografia de Luís Gonzaga, procurando discutir as representações da figura da mulher que este estabelecia através da música e o alcance social que isso tinha, especialmente no Nordeste. Em termos de pesquisa bibliográfica e fundamentação teórica no que diz respeito ao gênero, isso fica a cargo do texto escrito pela própria orientadora (BARROS. 1996). As demais bibliografias, em seu maior número indicam uma pesquisa voltada para a análise da música popular enquanto documentação historiográfica, para além destas, apenas um texto de Miridan Knox Falci “Mulheres no Sertão Nordestino”, contido na coletânea da *História das Mulheres no Brasil* (Del Priore. 1997).

No ano de 2004 foram encontradas cinco monografias catalogadas como gênero e história das mulheres. Uma delas foi escrita por Liziane Lira Gonçalves, sob a orientação da professora Martha Lúcia de Araújo Ribeiro, intitulada “*A Construção da Identidade das Mulheres Chefes de Domicílio em Campina Grande: lutas, dilemas e conquistas*”. Trata-se de uma abordagem que, servindo-se de relatos orais e pesquisa bibliográfica, se propõe a dar conta de uma história econômica das mulheres campinenses, numa perspectiva da “*invasão do espaço público pelas mulheres*”, procurando “*delinear um perfil*” para essas trabalhadoras responsáveis pela provisão financeira de seus lares, o que foi feito sob uma ótica da exacerbação das hierarquias nas relações de gêneros, ou seja, mais uma vez as mulheres são identificadas “naturalmente” com alguns lugares sociais, como o de mãe e esposa. O que é posto nas *conclusões* do trabalho, quando a autora reafirma o sentimento de submissão que muitas

das entrevistadas nutrem em relação a seus maridos mesmo sendo elas as provedoras do lar. É um texto que procura identificar-se com a história do feminismo sem, no entanto, complexificar as reflexões acerca das discussões de gênero. Mesmo ao utilizar autoras como Margareth Rago (1997) o faz a partir de abordagens voltadas mais para a história das mulheres do que para o gênero.

“*A mulher no livro didático de História do Ensino Fundamental*” é o título do trabalho de Francimar Gomes de Araújo, orientado pela professora Patrícia Cristina de Araújo Aragão que traz uma proposta inicial muito interessante, que é a de debater como os conteúdos dos livros didáticos *influenciam os conceitos sobre gênero*. Porém, esta proposta não se cumpriu à medida que, por um lado, o conceito *gênero* é apresentado como sinônimo de *mulher* e a proposta acaba sendo a de demonstrar como os livros didático de História do ensino fundamental contribuem para reafirmar o tradicional lugar social da mulher no âmbito da vida privada, reafirmando a “consistência” da noção de natureza feminina. A pesquisa bibliográfica concentrou-se em estudar esses aspectos a partir da história do Brasil, num recorte inscrito na chamada República Velha (1890 a 1930). Mary Del Priore (1997), Guacira Lopes Louro (1998) e Margareth Rago são as referências mais aproximadas com os debates de gênero. A utilização de Rago, em especial, se dá muito mais no sentido de uma identificação em relação ao recorte temporal e a abordagem da história das mulheres, do que propriamente no que se refere a uma discussão de gênero mais profícua, o que configura o trabalho como mais um exemplar de uma história das mulheres com um recorte sobre a educação.

O livro didático de história também foi tema da monografia de Natália Rodrigues de Melo em 2004, orientado pela professora Maria de Lourdes Lôpo Ramos, intitulado “*Família e Sexualidade no Livro Didático de História: contestando suas narrativas*”. O trabalho tem uma característica bem específica: toma como fundamento da pesquisa apenas um único livro didático do 9º ano, antiga 8ª série, que serve como base para a pesquisa bibliográfica. Tomando como referencial teórico os debates pós-estruturalistas da teoria curricular e de sexualidade este centra-se nos debates acerca da sexualidade. Embora não desconsidere a aproximação teórico-metodológica entre as discussões de gênero e sexualidade, pois ambas dizem respeito à constituição de identidades sociais que, apesar de culturalmente constituídas, mais que quaisquer outras,

refletem sobre os corpos e as sensibilidades dos sujeitos, mas, isso não invalida o fato de não ser um trabalho cuja temática central recai sobre o gênero, mas sim na discussão acerca da ação disciplinar da família sobre a sexualidade procurando estabelecer os lugares normativos desta e como o livro didático de história contribui na formulação da norma heterossexual.<sup>16</sup>

“*As artes de viver das mulheres só Sisal em Pocinhos – PB (1960-1980)*” foi tema da monografia de Rosineide Alves de Farias, em 2004, sob a orientação da professora Luíra Freire Monteiro.<sup>17</sup> Partindo da captação de testemunhos orais em “*busca de analisar a presença das mulheres na produção de sisal*” e sua interação com a sociedade local a autora realiza um trabalho de pesquisa que tem claramente, como molde “A Formação da Classe Operária Inglesa” de E. P. Thompson procurando constituir um trabalho de história social a partir do “resgate” de memórias e experiências pessoais e em cujo recorte de gênero aparece implicitamente quando se trata a ocupação dos espaços sociais das mulheres e a emergência da história das mulheres, mas que não chega a ser uma questão explicitamente explorada. Já que o gênero não se constitui como uma questão para o trabalho não há na pesquisa bibliográfica a indicação da literatura de gênero.

O ano de 2004 ainda abrigou o trabalho de Suzana Maria de Souza Silva orientado pelo professor Josemir Camilo de Melo, intitulado “*Carlota: uma mulher que marcou época (Areia/ PB, 1845-1951)*” é um trabalho que relata a saga de Carlota Lúcia de Brito que se envolveu em um crime político ao mandar matar um de seus desafetos. A narrativa desta história tenta se constituir a partir da contextualização daquilo que seriam os debates de gênero e os estudos das mulheres fundamentados no Movimento Feminista, em busca de desconstruir o lugar de submissão das mulheres no contexto da vida pública e na articulação das relações políticas, então um espaço predominantemente masculino.

---

<sup>16</sup> Este trabalho é mais um caso onde a possibilidade de pensar a circularidade da cultura histórica entre orientanda e orientadora foi inviabilizada devido à ausência de informações sobre esta última na Plataforma Lattes do CNPq.

<sup>17</sup> A professora Luíra Freire Monteiro até o fechamento deste texto no dia 13/03/2008 não possuía cadastro na Plataforma Lattes que possa fornecer informações sobre sua produção acadêmica e/ou suas pesquisas.

Esse trabalho fundamentou-se metodologicamente na pesquisa no inquérito policial, que apurou os fatos à época, e na pesquisa bibliográfica que demonstra sua inclinação para a história política local muito mais que para o gênero, embora a preocupação de articulá-lo com a produção de uma história das mulheres deva ser considerada enquanto exercício epistemológico, ainda que a pesquisa bibliográfica, no que se refere à literatura de gênero conta apenas com um livro de Guacira Lopes Louro (1998).

Em 2005, Flaviano Batista Ferreira produziu mais uma análise historiográfica de *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre, sob a orientação da professora Ofélia Barros, “*Sexo, amores, desejos e transgressões: a imagem do feminino em Casa Grande & Senzala*” traz uma abordagem da obra freyriana que tenta promover um deslocamento em relação ao modo como Freyre tratou as questões relativas ao gênero e sexualidade. Corpos coloniais e colonizados por amores, desejos e sexualidades são colocados como protagonistas da história. A mulher é o foco da abordagem, mas não mulher apenas no seu papel social inscrito no âmbito da família na condição de mãe e esposa, mas enfocada como ser desejante que vivencia seu corpo como lugar de prazeres e transgressões. Para tanto, o autor enfatiza, em sua pesquisa bibliográfica, a literatura sobre identidades inscrita no âmbito dos Estudos Culturais em sua vertente pós-estruturalista. No que se refere aos referenciais para uma história das mulheres este é mais um trabalho no qual Del Priore (1997 e 2000) é a principal interlocutora. Mas, no que se refere às abordagens de gênero, elas aparecem de modo implícito diluídas ao longo do texto, embora não haja nenhuma indicação bibliográfica nesse sentido.

Também em 2005, sob a orientação da professora Ofélia Barros, Lenice Silva Tavares escreveu uma monografia nomeada de “*A inocência das bandidas - O discurso das mulheres apenadas do presídio regional feminino de Campina Grande*” que, através do registro dos depoimentos das apenadas, procurou apreender a experiência dos corpos femininos encarcerados, tentando representar essas mulheres para além da condição de apenadas, como mães, esposas, filhas e amantes. É uma busca por sinalizar as representações que estas constituem de si próprias. Ao escrever a história dessas mulheres a autora utiliza principalmente a perspectiva foucaultiana (FOUCAULT, 2002 e 1998) para realizar análises discursivas e das relações de poder, no sentido de discutir como tais aspectos se desenvolvem dentro do presídio entre as apenadas e entre estas e

o corpo funcional. O trabalho levanta algumas questões pertinentes acerca das relações de gênero articulando-as no interior das relações de poder, nesse sentido procura estabelecer diálogos teóricos com autoras como Seyla Behabib e Drucilla Cornell (1987). E na fundamentação da construção de uma história das mulheres Del Priore (1989) é a principal interlocutora do trabalho.

“*Roupas e subjetividades: a moda feminina entre 1950 e 1968*” é o título do trabalho de Rosane Silva Ramires, escrito em 2005, e orientado pelo professor Jefferson Nunes Ferreira<sup>18</sup>, que busca relacionar a “*construção do feminino*” entre 1950 e 1968 com o vestuário e a moda da época, fazendo destas, mecanismos de *socialização e individualização*. Escrevendo uma história *da mulher* brasileira de classe média, enfocando as questões culturais a partir de tal contexto sócio-cultural, a autora trabalha com uma perspectiva identitária que tende a homogeneizar um grupo social que abriga relações e pessoas bastante heterodoxas: mulheres brasileiras de classe média dentro de um recorte temporal de dezoito anos, que o próprio trabalho aponta como um período de mudanças. Tendo *a mulher* como foco, a autora procura retratar a sociedade brasileira em um período de transição, quando os valores da modernidade vão gradativamente sendo adotados em suas práticas culturais. A pesquisa que teve como principal corpus documental a revista *O Cruzeiro* não traz em seu aparato bibliográfico nenhuma literatura identificada com o campo epistemológico do gênero e/ou da história das mulheres.

A mulher e a literatura de cordel é o tema da monografia de Maria Gonçalves dos Santos escrita em 2005 sob o título de “*A Representação da mulher na literatura de cordel na Paraíba: Leandro Gomes de Barros e Manuel Monteiro*” no qual não aparece a identificação do/da orientador/a. É um trabalho cujo objeto principal é muito mais a literatura de cordel e a obra dos autores referidos no texto do que a história das mulheres ou as discussões de gênero. Esta última aparece de modo incipiente no trabalho que, utiliza como fonte documental, os livros de cordel escritos por Leandro Gomes de Barros e Manuel Monteiro, busca retratar a representação do feminino nestes e, assim, escrever uma história da literatura de cordel tendo a figura da mulher como foco, mas sem desenvolver maiores discussões sobre gênero.

---

<sup>18</sup> Até o fechamento deste texto o professor Jefferson Nunes também não se encontrava cadastrado na Plataforma Lattes do CNPq.

O tema da participação das mulheres no espaço público foi o tema da monografia de Mércia Gomes de Oliveira orientada pela professora Silêde Leila Oliveira Cavalcanti,<sup>19</sup> em 2005, intitulada “*A emergência das mulheres no espaço público: os discursos burgueses, anarquistas e feministas – Brasil 1900-1940*”. Os contornos do trabalho são claramente dados pelos traços da história política a partir da qual a figura da mulher é enfocada em sua “emergência no espaço urbano” e no modo como isso afeta as configurações das famílias. O trabalho aborda os projetos anarquistas para as mulheres brasileiras no século XX e, a partir daí, discute as controvérsias que envolvem a mulher operária e o discurso burguês como contraponto do discurso anarquista. Metodologicamente é um trabalho de pesquisa bibliográfica que utiliza Margareth Rago (1985 e 1997) como principal referencial para escrever uma história das mulheres. No tocante a uma fundamentação da literatura de gênero Guacira Lopes Louro (1999) é a única referência apresentada, embora o trabalho se configure como uma modalidade de história das mulheres cuja preocupação com a teoria de gênero é secundária.

A “*Violência Doméstica Contra a Mulher*”, em 2005, foi o tema e o título do trabalho de Maria Aparecida Curvelo de Lima, orientado pela professora Ofélia Maria Barros. Apesar do título não indicar, o trabalho possui um caráter mais local, já que, metodologicamente, este se fundamentou a partir da pesquisa no arquivo da delegacia de Taquaritinga do Norte em Pernambuco, onde a autora foi em busca das queixas contra a violência doméstica sofrida pelas mulheres, para, a partir de então, articular as questões de submissão feminina com as conquistas do Movimento Feminista no campo legal com a criação de leis de combate à violência. A autora procurou historicizar como, a partir da década de 1980, o Movimento Feminista trabalhou no sentido de promover uma mudança de mentalidades, buscando promover uma transformação nos valores sociais fundamentados naquilo que chama de “sociedades machistas, calcadas numa ideologia patriarcal”. Este trabalho é mais um a seguir a lógica da análise histórica partindo da análise do macro para o micro, quando a mulher é pensada “*no universo doméstico da violência*” mais geral e daí pensada no “*universo doméstico e a violência em Taquaritinga do Norte*”. A violência tem maior destaque que a figura feminina e,

---

<sup>19</sup> A professora Silêde Cavalcanti não havia disponibilizado informações na Plataforma Lattes que possibilitassem identificar pesquisas atuais e/ou anteriores.

por isso, as abordagens de gênero no trabalho aparecem timidamente, fundamentadas na discussão feita pela orientadora em sua dissertação de mestrado (BARROS, 1996).

No ano de 2006 apenas uma monografia foi localizada, a de Maria do Socorro de Souza, orientada pelo professor Matusalém Alves Oliveira<sup>20</sup>, intitulada “*Abordagem Sistêmica da Participação Feminina no Universo Fabril (1889 – 1920)*”. Este trabalho apresenta o objetivo de “*mostrar como se deu a participação feminina no universo fabril dos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro nas primeiras décadas republicanas (1889-1920)*”. Um objetivo difícil de ser alcançado tendo em vista se tratar de uma pesquisa unicamente bibliográfica, sem indicações sobre o deslocamento da autora a nenhuma das cidades mencionadas a fim de realizar pesquisas em arquivos locais, considerando também o recorte temporal que me parece um tanto quanto longo. Como um exemplar de uma história das mulheres, essa pesquisa tem a clara preocupação de retratar muito mais o universo fabril do que propriamente a experiência feminina nesse espaço. Mas, quando a figura da mulher é enfocada, isso é feito por meio da historicização do Movimento Feminista, principalmente de suas lutas pela igualdade política e pela conquista de postos de trabalho para as mulheres no âmbito fabril. Seguindo, assim, muito de perto a perspectiva das feministas marxistas da primeira onda do feminismo. O conceito de gênero é mencionado a partir do texto de Joan Scott (1992), mas não chega a ser uma discussão que desenvolvida ao longo do texto. Os moldes desta história das mulheres parecem estar identificados com o trabalho de Rago (1985), além de utilizar o livro organizado por Del Priore (1997).

Em 2007 foram encontrados dois trabalhos catalogados como gênero e história das mulheres. Um deles é o de Cleófas Lima Alves de Freitas Júnior, denominado “*O Feminino no discurso protestante: um estudo da comunidade congregacional entre 1930 – 1940 em Campina Grande*”, orientado pela professora Vanuza Souza. Apesar de se propor a ser um trabalho de história das mulheres este é muito mais “eficaz” enquanto história do protestantismo, em especial, história do congregacionalismo. Toda a análise do discurso protestante se faz tendo como referencial a literatura teológica que vai desde a história do protestantismo no Brasil até os manuais disciplinares da própria Igreja

---

<sup>20</sup> O professor Matusalém Alves Oliveira não possui cadastro na Plataforma Lattes do CNPq que possa fornecer indícios da relação dele com a temática do trabalho. O que posso afirmar é que este professor ministra, há muitos anos, a disciplina de pré-história na graduação em História da UEPB.

Congregacional. O que não seria exatamente um problema se esta estabelecesse interlocução com outros olhares e vozes para além daquelas que emanam da própria Igreja. As questões de gênero aparecem apenas de modo implícito quanto se discute a submissão feminina e a reinvenção da disciplina por parte das mulheres na igreja.

Apesar de a orientadora também ter sido orientada do professor Durval Muniz durante o mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Campina Grande, não pode-se estabelecer a mesma circularidade de cultura histórica que foi feita anteriormente em relação à professora Ofélia Barros, pois, ainda que em termos de perspectivas teórico-metodológicas da história se possa sinalizar uma aproximação, isso não foi assimilado no trabalho de seu orientando. Isso permite afirmar que essa circulação e resignificação de culturas históricas que se dão a partir da relação entre orientanda (o) e orientadora (o) não é uma determinante que seria responsável por fixar identidades intelectuais permanentes e cristalizadas.

O outro trabalho no ano de 2007 foi o de Manuela de Farias Feitosa, orientado pela professora Jussara Natália Moreira Bérens, mestre em Sociologia Rural pela UFPB, que trabalha especialmente com temáticas voltadas para as questões de trabalho, gênero e/ou família, tendo sido orientada da professora Cristina de Melo Marin, mestre em Antropologia Social pela UFRJ. A monografia se chama “*Costurando seu destino: a emancipação do trabalho na confecção na cidade de Santa Cruz do Capibaribe – PE*” e enfoca a atividade de produção da sulanca, tentando enquadrá-la na perspectiva de gênero, ao mesmo tempo em que busca articular o desenvolvimento desta atividade econômica com a emancipação das mulheres e a integração dos homens numa atividade vista como feminina. A pesquisa foi desenvolvida a partir de documentação, pesquisa bibliográfica e captação de depoimentos por meio de entrevistas semi-estruturadas.

A proposta do trabalho, de discutir a conquista de espaços pelas mulheres na vida econômica da cidade, ao mesmo tempo em que discute o fato dos homens ingressarem numa profissão que é feminilizada quando de seu surgimento na economia informal é interessante, uma vez que há a preocupação de escrever uma história local, ao mesmo tempo em que se faz também uma história das mulheres atenta à sua relação com as discussões de gênero. Por outro lado, há uma concepção problemática por parte da autora que parece distinguir o exercício historiográfico das reflexões teórico metodológicas ao separar o trabalho em capítulos que parecem não se conectar entre si.



O primeiro capítulo trata da história local delineando um panorama político e econômico. O segundo capítulo denominado “*uma discussão teórica*” discute gênero, trabalho feminino e história oral enquanto aspectos metodológicos. E o terceiro capítulo é reservado para dar visibilidade às entrevistas de homens e mulheres descrevendo o cotidiano da dupla jornada feminina, a visão dos homens sobre as mulheres, o trato com a produção que vira objeto comercial e pode voltar a ser matéria prima. Mary Del Priore (1998) e Michelle Perrot (1998) são as principais interlocutoras para a constituição dessa história das mulheres e no diálogo com o gênero que apesar de ser uma preocupação válida deixa a desejar justamente pela ausência de uma literatura que indique uma pesquisa bibliográfica mais consistente nessa perspectiva.

A análise empreendida dos trabalhos acima leva em consideração o fato de que a escrita de uma história que busca apreender o vivido ou pelos menos seu espectro enquanto passado, a partir de experiência e lugares secundários de resistência das mulheres, no âmbito das sociedades é uma prática que envereda por trilhas que, apesar de abertas no âmbito das ciências humanas e sociais há mais de vinte anos, ainda se apresentam como caminhos alternativos e que esperam por ser explorados de maneira mais profícua. Para apreender no passado as experiências de resistências é preciso que a academia invista na formação crítica de seus/suas historiadores/as, o que pode parecer redundantemente óbvio, mas que é o único caminho para a elaboração de abordagens teóricas desvincilhadas de matrizes dogmáticas.

A crítica teórica feminista tem investido numa concepção contextual, histórica e relativista quando se trata das abordagens de gênero e da história das mulheres, o que inicialmente implica naquilo que algumas teóricas consideram de uma atitude crítica iconoclasta que rejeita totalidades universalizantes. É um exercício de historicização de conceitos que têm sido instrumentalizados nos trabalhos acadêmicos, como em relação à noção de família, dominação, patriarcado, subjetividade, a fim de transcender o caráter estático que se tem atribuído a conceitos que são construções culturais e discursivas e que têm sido associados à figura das mulheres enquanto relacionados à sua natureza.

Historicizar a produção de conhecimento no contexto de uma contemporaneidade que experimenta processos de mudanças constantes parece-me um passo fundamental no sentido de orientar discussões teórico-metodológicas que possam contribuir para fundamentação de um campo historiográfico mais fértil e criativo e o

desenvolvimento de culturas histórias capazes de apreender através da temporalidade a experiência dos sujeitos em sua diversidade, deslocada de dogmas hierárquicos em torno da legitimidade dos saberes históricos.

Esse tipo de exercício historiográfico consiste basicamente em delimitar o lugar, as circunstâncias, o lugar social e a relação com o objeto. O que se dá a partir do ato de assumir a temporalidade histórica enquanto parte do objeto de reflexão e mecanismo constitutivo do próprio objeto, problematizando-o e inserindo contornos ao redesenho do passado.

Embora os trabalhos anteriormente descritos e analisados tenham em comum o fato de serem todos catalogados, segundo a organização interna do NUDOPH, como *gênero e história das mulheres*, cada um deles, a sua maneira, se propõe a escrever a história no feminino efetuando, de certo modo, um redesenho de uma cultura historiográfica que, durante muito tempo, tradicionalmente ocupou-se de uma história protagonizada por homens e por seus valores sociais. Esses trabalhos são exemplos da busca por novas interpretações para os discursos historiográficos a partir de outros pontos de vista, que não ficam apenas no campo discursivo, mas contam com uma diversidade documental que felizmente já vem sendo trabalhada, ainda que não tenham conseguido fazer com que gênero e história das mulheres deixassem de ser um campo *na história* para ser um campo *para história*, pensados em sua importância tanto quanto a história política ou econômica, por exemplo.

Ao se tomar esse tipo de produção historiográfica como espaço de reflexão no sentido de perceber a maneira como o objeto “gênero” tem sido apropriado como possibilidade de pesquisa na academia, é possível verificar como este ainda se confunde muito de perto com “mulheres” e “feminismo”, ao mesmo tempo em que, foi possível observar sutis mudanças na prática de pesquisa na UEPB no período entre 2002 e 2007, pelo menos no tocante a atração por outras temáticas, entre elas o gênero e a história das mulheres entre alunos e alunas da graduação de licenciatura em História.

A recorrência dessas temáticas ainda é tímida se comparada ao ritmo de produção de trabalhos relacionados às tradicionais temáticas da história política, social e/ou econômica, ou até mesmo algumas temáticas da história cultural. Em se tratando da academia penso que um dos motivos para isso é que, em muitos casos, alunas e alunos

chegam ao final da graduação convictos (as), muitas vezes sem nenhum embasamento literário para tal, de que história das mulheres e história das relações de gênero são temas menores, ainda marginais, cuja natureza anedótica indica uma desconexão em relação à “história de verdade”.

Pensando nas monografias analisadas, é preciso levar em consideração a importância destas enquanto experiências iniciais de pesquisa, preocupadas em dar vez e voz às temáticas relacionadas aos debates de gênero, ainda que carreguem consigo algumas limitações oriundas, em parte, do pouco desenvolvimento desses debates no interior da academia, através de programas de disciplinas voltadas aos debates identitários de gênero, por exemplo. A coragem dessas(es) pesquisadoras(es) em colocar suas perspectivas de história, gênero e história das mulheres à apreciação acadêmica deve sim ser valorizada. O que, não significa, no entanto, que a tentativa por si deva ser objeto de isenção crítica quando à sua operação historiográfica.

Esse tipo de equívoco epistemológico só pode ser corrigido a partir de uma mudança na cultura acadêmica. O que, de um modo geral, me parece está muito mais nas mãos de professores e professoras que na dos/das alunos/as. Pois, só a partir da articulação da dimensão de gênero com a política, com as hierarquias sociais, com os contextos econômicos e a sua participação nos eventos históricos é que será possível promover uma releitura da cultura histórica praticada na academia.

Ao longo deste texto tenho manifestado descontentamento em relação a certa prática de história das mulheres que tenho considerado problemática porque deixa de fora a reflexão e/ou uma maior problematização das categorias e das relações de gênero e das relações de poder nas quais estas estão implicadas. Mas o que isso significa em termos práticos no âmbito da cultura histórica? Qual é, pois, a dimensão historiográfica desses espaços epistemológicos que tenho chamado de gênero e história das mulheres?

Sem dúvida que esta é uma questão que implicaria em alguns perigos, visto que definir é sempre um exercício de tentar estabelecer fronteiras e cada pessoa demarca os territórios a partir dos mecanismos topográficos que estão ao seu alcance, ou seja, a partir do lugar social que ocupa. Portanto, não há mapeamento que seja de todo fiel ao ponto de dar conta da totalidade das territorialidades conceituais de que se ocupa. Diante disso, o que resta é tentar cartografar esses espaços procurando não perder de

vista a mobilidade dos limites conceituais, o caráter volátil das identidades estabelecidas.

A historiografia contemporânea se vê obrigada a lidar com as inquietações que lhes são postas pela epistemologia pós-moderna que a desafia com uma constante confusão de fronteiras. Afirma-se, neste contexto, que é irrelevante a oposição binária que as tradições historiográficas dos séculos XIX e XX estabeleceram entre fato e ficção, pois, ambos se constituem a partir da linguagem na qual a narrativa se estabelece, confundindo deliberadamente a noção de que o problema da história é a verificação, enquanto o problema da ficção é a veracidade. Ambas as formas de narrativa são sistemas de significação cultural. Deste ponto de vista, tanto a ficção como a história são sistemas culturais de signos, construções culturais que tendem a assumir posições autônomas em relação a esses sistemas, embora estejam intrinsecamente ligados a eles. (HUTCHEON. 1991) Isso impõe a nós, historiadoras e historiadores, o dever de repensar nossas práticas em meio ao contexto de incertezas e transformações, no qual os sujeitos repensam sua relação com o passado e se questionam até que ponto conhecê-lo pode ajudá-los a compreenderem a si próprios e ao mundo que os cerca e a projetar novos caminhos. O que faz com que uma reação se torne algo cada vez mais imperativo na busca por soluções que nos direcionam para uma condição de autonomização em relação à caduquice de toda e qualquer orientação teórico-metodológica pensada como espaço de engessamento do pensamento e das práticas dos(as) historiadores(as).

Nesse sentido, penso que a prática de uma história das mulheres que se queira constituir a partir representações cada vez mais próximas da “realidade” vivida pelos seus sujeitos/objetos, precisa se constituir articulada com as dimensões das relações de gênero. E estas, por sua vez, abrigam complexidades inscritas para além do âmbito do tradicional binarismo que opõe homens e mulheres encerrando-os no reducionismo homem – dominador *versus* mulher – oprimida.

A isso eu chamaria de produzir constantemente uma história cultural das relações de gênero que entrelaça passado e presente à medida que as questões postas ao passado emergem a partir de inquietações do tempo presente. Considerando que a contemporaneidade é um terreno fértil para o surgimento de novas e constantes inquietações, pode-se dizer que este também é um campo epistemológico fecundo e

aberto a criatividade. O que não deve ser entendido como um aspecto reducionista que busca encerrar todas as dimensões da realidade sócio-histórica nessas relações. É, no entanto, a tentativa de estabelecer, no âmbito da cultura histórica, um espaço de reflexão mais efetivo que se coloque em um nível de complexidade situado para além das tradicionais binômios e das verdades prontas e pretensamente definitivas.

Dessa maneira, a introdução da temática do gênero, não só a partir do enfoque da história das mulheres, se apresenta como uma forma de rever narrativas, observar a importância da polifonia da história que se escreve no plural e na multilateralidade desta, dando importância ao papel de múltiplos sujeitos, e percebendo distintas temporalidades. Com o conjunto das monografias pesquisadas, tomadas como documentos, o intuito é também de promover uma análise diante da documentação histórica numa perspectiva de gênero, revisitando a fonte escrita e a escrita desses/as historiadores/as sob um ponto de vista que perpassa os limites dos textos escritos como produto de um lugar social e institucional.

Lidar com a escrita do outro é sempre um caminhar à margem de abismos, pois a apropriação que faço dessa textualidade e o modo como me aproprio também desses discursos estão, inexoravelmente, ligados ao lugar social que ocupo enquanto sujeito e às perspectivas teórico-metodológicas que estabeleço com a história de gênero como categoria historiográfica e universo de pesquisa. Diante disso, é sempre difícil fazer uma “análise crítica” da produção de outrem de modo inofensivo e, todas(os) que empreendem essa empresa estão vulneráveis a cometer um dos mais problemáticos erros da tribo dos historiadores: a mania de julgamento. Particularmente espero não tê-lo feito, nem muito menos, me coloco em condição de imparcialidade, pois este é um mito inequívoco, cultivado por alguns dentre os da casta de Clio. Procurei sim, analisar estes trabalhos a partir da importância que, como historiadora, dou às reflexões teórico - metodológicas no que se refere à produção de conhecimento, às práticas de pesquisa e à própria ação.

## Capítulo 3

### ***Reflexos e sombras de uma luta: políticas de Gênero no Currículo de História - deslocamentos***

A partir da produção acadêmica, seja ela produzida pelos (as) aspirantes a historiadores(as) em suas monografias de conclusão de curso ou por historiadoras (es) de carreira que já conseguiram estabelecer-se na casta de Clio, enquanto portadoras (es) de discursos autorizados, devido ao lugar social que ocupam, é possível cartografar como, no campo da historiografia, se tem produzido culturas históricas de gênero, entrecruzadas com modalidades de cultura histórica no campo da *história das mulheres*. Para complementar os desenhos dessa cartografia é possível, ainda, o diálogo com outros espaços de produção e circulação de cultura histórica e políticas culturais de gênero, como os currículos escolares. É nesse sentido que, a partir deste ponto, o foco desta cartografia se volta para o currículo como mecanismo de política cultural, responsável também pela formulação de discursos e hegemonias identitárias e para o currículo de história de modo mais específico, pensado como espaço de produção e circulação de cultura histórica. Em um sentido mais estrito, nosso objeto de análise diz respeito a um documento específico produzido pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba em 2006, referente aos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio.

Este capítulo tem, ainda, a proposta de refletir sobre os significados produzidos pelos deslocamentos epistemológicos, da(s) história(s) das mulheres e dos debates de gênero, referidos anteriormente, em termos de cultura histórica no interior do currículo escolar, analisando como os debates e a produção acadêmica, ao serem “traduzidas” para uma linguagem educacional – e nesse sentido me refiro ao ensino médio –, vão instituindo uma cultura histórica que se afasta daquilo que considero avanços, no tocante aos debates sobre identidades nem sempre ditos, presente na tentativa das (os) historiadoras (es) de tecer uma teia narrativa sobre o passado e/ou o presente.

É nessa perspectiva que procuro lançar mão dos debates no campo da teoria curricular e das identidades culturais inscritos no âmbito dos Estudos Culturais, bem como utilizar a documentação curricular procurando mapear a incidência do gênero

como temática curricular e quais significados pode-se atribuir ao modo como esta temática é inscrita no interior do currículo.

### **3.1 Currículo e História: identidades forjadas... culturas vigiadas**

O currículo é parte daquilo que somos ou, melhor dizendo, daquilo que nos tornamos, inseridos (as) em um processo contínuo e sempre inacabado da construção de nossas identidades. Essa importância que o currículo assume em nossas vidas excede sua prática institucional que, em geral, chega até nós por meio da educação e da escola. Por isso, os horizontes a partir dos quais ele pode ser – e vem sendo – vislumbrado são tantos quanto as representações que já se fizeram em torno de seus espaços, vozes e silêncios – ditos e não-ditos –, vivenciados na complexidade de suas intensidades e conflitos, cada um com sua forma própria de sedução. É justamente a partir dessa multiplicidade de olhares que optei por uma análise do currículo inscrita na perspectiva dos Estudos Culturais, encarando seus espaços teóricos como fundantes de seu próprio objeto, como lugar de representação, onde se articulam jogos de poder responsáveis por determinar lugares de fala e silêncio, norma e transgressão, inclusão e exclusão, o que nos permite conceber o currículo enquanto lugar de arena, permeado por discursos polissêmicos e por vezes conflitantes.

Essa multiplicidade de discursos que gravita em torno da atmosfera curricular só é possível a partir da concepção de que não há um ‘objeto currículo’ existente a priori da própria teoria, como se esperando por ser desvendado, encerrando em si uma verdade única. O currículo é aqui concebido como objeto instituído pelo discurso teórico, encarado como um artefato social e cultural; um discurso da e sobre a sociedade e a cultura, longe de ser inocente e/ou neutro. (SILVA. 2004b).

Optei, ao longo desse texto, por deixar de lado a concepção de currículo como mero conjunto disciplinar de matérias escolares, a partir do qual o conhecimento deve ser produzido e transmitido, em função de procurar percebê-lo como um território complexo que influi profunda e poderosamente no processo de construção de

subjetividades, tendo poder de legitimar e deslegitimar, autorizar e desautorizar, incluir e excluir; estabelecendo lugares sociais, firmando e reafirmando identidades. É justamente nesse sentido que o currículo é parte daquilo que somos, e parte muito importante, já que “o currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos”. (SILVA. 1995: 196).

O currículo, como território habitado por narrativas/ representações múltiplas, tem poder de afetar nossas sensibilidades à medida que tenta, por meio da educação e da cultura, guiar nossos olhares e escolhas, sendo também responsável pelo estabelecimento e reafirmação das diferenças vistas e vivenciadas sob patamares hierárquicos e dicotômicos, onde as identidades do ‘eu’ e do ‘outro’ são nomeadas a partir de uma “naturalização” dos lugares sócio-culturais. Isso é possível graças à astúcia dos jogos da linguagem, como mecanismos sutis de relações, conflituosas e, muitas vezes, desiguais de poder, que possibilitam ao ‘eu’ construir narrativas de si e do ‘outro’ – instituindo-o enquanto tal - e demarcar espaços que lhe possibilitem exercer controle sobre a mobilidade do diverso, do diferente.

Nesse sentido, considerando de modo específico a constituição da maioria dos currículos de História, cujo papel seria o de direcionar a construção do saber histórico em sala de aula, somos levados primeiramente a refletir sobre a legitimidade desses saberes, a partir da construção de seu caráter científico que legitima sua inserção no âmbito da cultura escolar através do currículo e das aulas.

A noção de cientificidade do saber histórico começa a ser gestada a partir do século XIX, através de múltiplos procedimentos técnicos, e posteriormente, de exercícios da dialética da relação binária, que não só contribuem para estabelecer as dimensões da diferença, mas para estabelecer a desigualdade enquanto subjetividades.

Esse binarismo da ciência cartesiana que a historiografia ocidental adota, têm poder de construir e reafirmar as identidades de um ‘eu’ supostamente coerente e fixado em suas identidades, a partir da negação da figura do ‘outro’, gerando lutas por representações que se materializam no reconhecimento ou na negação das identidades dos sujeitos, das coisas e dos lugares. As narrativas dos textos históricos, através dessa prática, têm enfatizado as diferenças entre homens e mulheres, entre colonizadores e colonizados, entre elites e plebeus, entre brancos e negros, entre burguesia e



proletariado, novo e velho, jovem e idoso, normal e anormal, entre ocidente e oriente, assim sucessivamente, criando escalas hierarquizadas de oposições.

O currículo de História, ao eleger narrativas “legítimas” e representações direcionadas a partir dessa lógica binária e hierárquica, tende a castrar os espaços de visibilidade da alteridade, pois, na medida em que a narrativa historiográfica procura legitimar-se através do discurso da cientificidade com objetivo de adquirir feições da realidade, adjetivando indivíduos, espaços e coisas; passando, desse modo, a atribuir-lhes identidades legitimadas, fincadas na segurança dessa noção de científico enquanto discurso de autoridade, atribuída ao saber corporificado através do currículo. Isso lhe delega poder de dizer, por exemplo, porque elas e eles são brancos, pretos, elites, plebeus, normais, anormais, bons, maus, doentes, sãos, dominadores e dominados, conscientes e alienados, iguais, diferentes, competentes, incompetentes; construindo e atribuindo, assim, conceitos que vão nomeando e classificando segundo hierarquias estabelecidas pela idéia de ‘norma’. O texto histórico contribui para que sua linguagem descreva a realidade e mostre o mundo como “ele é”.

Enquanto discurso historicamente instituído o currículo de História é responsável pela cunhagem de uma naturalização de práticas de linguagem que nada tem de natural – pois é histórica e culturalmente instituída – uma vez que a linguagem do texto histórico procura naturalizar a ‘realidade social’, de modo tão sutil quanto à própria idéia que concebe sobre natureza.

É no sentido de desconstruir esse tipo de abordagem sobre o currículo e a educação, atrelados à idéia de leis naturais e/ ou universais, que estudos nessa área em consonância com os Estudos Culturais têm procurado abandonar, entre outras coisas, a noção hegemônica de um sujeito universal dotado de identidade una, alicerçada em um território fixo e imutável, buscando, dessa forma, ampliar a compreensão das relações entre cultura e currículo. Demonstram que o natural e o “normal” possuem uma existência relacional, se constituindo, assim, como construções empreendidas a partir de jogos de poder inerentes à linguagem designada para estabelecer imagens e representações articuladas no campo das práticas culturais.

É, portanto, do interior das relações culturais de onde devem partir as análises dos discursos que nomeiam o real e, ao fazê-lo, promovem a inclusão/ exclusão,

instituindo os modelos sociais. É daí que deve também partir nosso exercício de pensar a relação entre currículo e sociedade

Se, a partir dessa perspectiva pensarmos a relação currículo-sociedade<sup>21</sup> – currículo de História e sociedade – perceberemos que o dentro e o fora do âmbito curricular não são meros espaços separados por uma fronteira compacta que possa desenhar um perfil fixo e dissociado das políticas culturais. Essa relação é, assim, pensada como fluxo constante de interesses e subjetividades que se desenvolvem de maneira muito especial e particular, no âmbito da escola, através da qual a educação busca imprimir nos corpos, por meio de seu adestramento social e psicológico os lugares e fronteiras sociais. Já que é a partir destes mecanismos e de outros processos sociais que nossos corpos são moldados nos papéis de gênero, sexualidade, classe e etnia, que nos são atribuídos por meio dessa naturalização de lugares.

O currículo de História, o currículo escolar em geral e a escola são responsáveis em parte, pela produção de identidades sexuais e de gênero, identidades de classe e étnicas, marcadas por uma diferença que se estabelece hierarquizada por práticas cotidianas aparentemente banais, pelo silêncio daqueles que não podem representar a si mesmos, pelo ocultamento de aspectos indesejáveis da cultura do ‘outro’ ou das sensibilidades que possam incomodar o ‘eu’ - incapaz de compreendê-las e/ou de vivenciá-las. Isso se manifesta, por exemplo, quando se elege certos perfis de áreas do conhecimento destinadas a homens ou a mulheres. Práticas que acabam por gerar angústias e inquietações sobre alunas e alunos que são levadas(os) a seguir os modelos que lhes são apresentados por meio deste currículo sendo, assim, cooptados (as) a se inserir nos moldes que ele estabelece. Uma inserção que pode encontrar barreiras sensíveis, pois nem todas as pessoas conseguem se identificar, de fato com o “normal” e/ou ideal que a educação histórica procura legar à cada geração. (LOURO, 1999b: 91)

O conhecimento histórico que se expressa no e através do currículo e o saber histórico produzido na academia experimentam uma distância considerável entre si, pois muitas vezes, esse é um saber que corre o risco de se perder dentro da própria academia, quando sua produção fica circunscrita a uma suposta intelectualidade “togada” e não

---

<sup>21</sup> É na década de 1960, na Grã-Bretanha, que se começa a pensar na relação entre currículo e sociedade, com a proposta da NSE (Nova Sociologia da Educação), que só vai ser reclamada no Brasil a partir das discussões de Tomaz Tadeu da Silva. Cf. LOURO (1999).

consegue transpor os limites de seus próprios muros, impedindo-o de se tornar uma prática epistemológica acessível a outros agentes sociais que não apenas os (as) historiadores (as) acadêmicos (as) e seus pares. Essa postura, que pode ser tida como um entrave à socialização do conhecimento, apresenta mais claramente suas limitações ao considerarmos o saber histórico produzido e em circulação no âmbito da escola.

É a partir desse ponto de vista que se inscreve a proposta de discutir e problematizar o modo como a educação e o currículo escolar agem sobre a cultura, ao mesmo tempo em que a refletem, com o objetivo de nos constituir como *sujeitos de gênero*, e de como o saber histórico escolarizado contribui para isso, se constituindo de modo muitas vezes problemático, pois não raro, se apresenta como um saber que possui uma grande disparidade em relação ao que é produzido na academia.

Não se trata, todavia, de indicar uma simplificação exacerbada, ou mesmo uma vulgarização do conhecimento acadêmico, nem muito menos de propor que o saber histórico escolarizado necessite ser constituído a partir de uma complexidade hermética, mas de se pensar a relação entre a produção desses saberes e as práticas culturais relativas às relações sociais de gênero no âmbito do ensino.

A trilha desses debates segue o caminho das concepções de currículo escolar inscritas no âmbito da teoria pós-crítica da educação, procurando apontar e problematizar a validade e a legitimidade dos debates de gênero no interior do currículo, concebido como espaço de arena, onde se articulam essas diversas relações de poder e onde são travadas as disputas por representações culturais.

### **3.2 Teorias do currículo: educação e políticas culturais construindo identidades de gênero**

Para se entender melhor o que vem a ser a teoria pós-crítica do currículo é preciso retroceder um pouco na história da teorização curricular e, ainda que brevemente, tentemos definir primeiro o que veio a ser sua teoria crítica.

Historicamente costuma-se alocar a emergência da teoria crítica do currículo durante as agitações e transformações sócio-políticas que varreram o mundo durante a

década de 1960.<sup>22</sup> Não se pode, no entanto, situar geograficamente seu aparecimento de modo isolado, mas apenas afirmar que, enquanto movimento de renovação da teoria educacional tradicional, responsável por redefinir os conceitos nos quais se firmavam as teorias e práticas educacionais, parece ter sido deflagrada em vários países ao mesmo tempo. É o caso do Brasil com Paulo Freire, da França com os trabalhos de Althusser, Bourdieu e Passeron e, da Inglaterra, com Michael Young.

De um modo geral, é possível afirmar que os teóricos do currículo inscritos no universo da Teoria Crítica da Educação e do Currículo, centraram suas idéias e críticas no sentido de se oporem às perspectivas exclusivamente empíricas e técnicas do currículo, que caracterizava a tradicional teoria educacional. Além de contar com os instrumentais teóricos da crítica marxista à educação liberal, se utilizavam de conceitos desenvolvidos pelos autores da Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse) para atacar a racionalidade técnica e utilitarista, assim como o positivismo ainda dominante sobre as ciências sociais, à educação e, conseqüentemente, sobre o currículo.

No tocante à teoria crítica, a teoria pós-crítica do currículo significou uma dilatação de questionamentos a serem considerados quando se problematiza o currículo, o que possibilitou à sua teorização articular a produção do conhecimento, às relações de poder e à produção de identidades sociais, de gênero e sexualidade, ordenando caminhos para se pensar o nexo entre conhecimento e indivíduo.

Em termos de ruptura, podemos falar do questionamento e da negação da eficácia das metanarrativas com pretensões totalizantes, no que se refere a explicar a realidade social e pensar o processo educativo, uma vez que a teoria pós-crítica entende que essa é uma tendência homogeneizadora tendenciosa, que nega os espaços da diversidade e da descontinuidade, assim como postula a universalidade de um sujeito auto-gestor e centrado nas narrativas modernas. O que, em termos educacionais, significa questionar o princípio da teoria crítica que supunha uma pedagogia capaz de guiar o sujeito, por meio da educação, de volta a uma autenticidade de seu 'eu' emancipado. (SILVA, 1994: 247)

---

<sup>22</sup> Por agitações e transformações sócio-políticas podemos citar a continuação do movimento de direitos civis nos EUA, os protestos contra a guerra do Vietnã, os protestos estudantis na França, o movimento feminista, a liberação sexual, as lutas contra a ditadura militar no Brasil, entre outras.

Embora não negue a importância do legado da teoria crítica, a teoria pós-crítica relativamente à noção de poder, mais uma vez amplia nossos horizontes à medida que sua análise do poder circunscreve-se também ao âmbito das relações de gênero, sexualidade e etnia o que, segundo Tomaz Tadeu da Silva, “nos fornece um mapa mais completo e complexo das relações sociais de dominação do que aquele que as teorias críticas, com sua ênfase quase exclusiva na classe social, nos tinham anteriormente fornecido.” (SILVA, 2004: 146)

O conceito de currículo, ampliado a partir da teoria pós-crítica nos permite pensá-lo como um artefato cultural que se produz discursivamente – uma ação contínua, pois, epistemologicamente, se inscreve como um saber progressivo e inacabado. Desse modo, o currículo e a educação escolar são concebidos como espaços diretamente afetados por relações de poder e políticas culturais, a partir das quais são estabelecidas e legitimadas identidades sociais e de gênero. Espaços que, segundo Marisa Vorraber Costa, muito mais do que “traduzir” os significados da cultura, são responsáveis por estabelecê-los. (2003: 38)

Partindo desse princípio, é possível dizer que o processo pelo qual o currículo elege os conteúdos das disciplinas escolares não pode, de modo algum, ser tomado como neutro e/ou desinteressado, pois o conhecimento escolar veiculado pela seleção do currículo, historicamente, tem se apresentado como fruto de uma triagem cultural, segundo fatores os mais diversos, os quais vão desde perspectivas socioculturais e político-econômicas até referenciais de gênero e sexualidade. Neste sentido, a teorização feminista aplicada à análise do currículo o tem indicado como um artefato utilizado para firmar e ratificar as hierarquias sociais segundo atributos de gênero e sexualidade.

O exercício de problematizar o processo educativo que influencia a construção e a (re)afirmação das hierarquias de gênero, por meio de discursos veiculados pelo currículo escolar, se fundamenta a partir de análises epistemológicas que empreendem um movimento de desnaturalização dos discursos e práticas culturais responsáveis por instituir as identidades sociais de gênero e sexualidade, de maneira que estas sejam concebidas como eficazes mecanismos de políticas culturais, permitindo assim, ampliar nossa noção das práticas e discursos educativos no contexto de nossa cultura. Para isso procurarei analisar alguns desses processos educativos a partir da perspectiva pós-

estruturalista articulando-os com a construção de nossas identidades escolarizadas de gênero.

Ampliando a noção de educativo a partir das *pedagogias culturais*<sup>23</sup>, a produção epistemológica pós-estruturalista ligada ao feminismo e a outros movimentos sociais das ditas “minorias”, que a ele estavam atrelados, têm procurado demonstrar como essas pedagogias, ao vincularem e produzirem formas de pensar, dizer e viver a feminilidade e a masculinidade, também nos educam como sujeitos de gênero.

Embora não exclusivamente institucionais, as políticas culturais operam de modo muito eficaz a partir do currículo e do cotidiano escolar. Em nossa sociedade, estamos constantemente operando a partir de um modelo de identidade cujas matrizes se inscrevem preponderantemente nos alicerces masculino, branco, heterossexual, classe média e judaico-cristão, tomados como norma e apropriados pela educação e a escola como alvos a serem perseguidos. E isso se faz com tal sutileza que tornar-se uma prática quase invisível pelo modo como é naturalizado pela cultura.

O processo educacional direcionado pelo currículo escolar age diretamente no sentido de enquadrar e normalizar alunas e alunos numa relação de pertencimento a esses modelos. Isso nos põe diante da necessidade e da possibilidade de colocar em questão relações cotidianas aparentemente banais e naturais, de modo que possamos compreender que, tanto a normalidade quanto a diferença são efeitos de relações sociais e culturais nas quais se articulam os jogos de poder. Apesar disso nos escapar em muitos momentos, somos, sem exceção, participantes desse processo, mesmo que em diferentes níveis e em situações particulares.

Refletir sobre tais processos e sobre o modo como nos tornamos participantes deles, na escola, de um modo especial, e em qualquer outro espaço social, trata-se de uma reflexão política, bem como de uma maneira de dilatar nossa noção do político, proliferando-o por todo o campo do social como um dos motores do processo histórico

---

<sup>23</sup> O conceito de *pedagogia cultural* se fundamenta numa perspectiva teórica pós-estruturalista que amplia a noção de educativo na tentativa de demonstrar que para além da relação com conhecimento formal e a educação escolarizada, estamos cercados (as) por objetos (brinquedos, jogos, roupas, etc) e práticas que exercem essa função educativa, se colocando como mecanismos discursivos verbais e não verbais. O exemplo mais próximo que me vem em mente são os jogos infantis que distinguem pontualmente a mensagem destinada a meninos daquelas destinadas a meninas. Quanto à noção de pedagogia cultural vide STEINBERG. Shirley (Org.). **Cultura Infantil**: a construção corporativa da Infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

no qual estamos todos (as) inseridos(as). Desse modo, graças à influência da teoria pós-crítica do currículo, há uma dilatação da concepção de política para além de seu tradicional sentido associado à centralidade do Estado.<sup>24</sup>

Essa abordagem política, ou melhor, essa distensão da noção de política, emerge como uma tendência oriunda das abordagens feministas de pensar o particular também enquanto político. As pesquisas sociais na perspectiva de gênero, nesse sentido, se inserem como uma possibilidade de discutir e repensar nossos lugares sociais como mulheres e homens e, em especial, como educadoras (es), assim como pode significar uma alternativa de se construir uma sociedade com níveis de desigualdades menos assimétricos, não só no tocante às relações de gênero, mas em todos os graus e relações.

O currículo e a educação escolar como espaços diretamente afetados por relações de poder são também espaços políticos, os quais agindo por meio de políticas culturais, são responsáveis por estabelecer lugares aonde vão sendo configurados os modelos e as identidades “normais” bem como o seu “outro”: o *diferente* que se torna indispensável para a definição e afirmação performativa da identidade central, indicando-lhe o que ela “não é” e quem ela não “deve e não pode ser”. Neste sentido, os discursos educacionais sobre as identidades de gênero e sexuais, ou principalmente a ausência deles em termos de debates, no que tange à prática educacional, se configuram como investimentos para promover a manutenção da centralidade do modelo normativo que tende a ratificar a legitimidade e a hegemonia dos valores atrelados aos modelos identitários tradicionais, no sentido de ratificar a “normalidade” e a centralidade cultural relativamente a essas identidades.

### **3.3 Teoria pós-crítica e a questão das identidades de gênero no currículo**

No âmbito da relação ensino-aprendizagem o currículo escolar não diz respeito apenas a um mero instrumento seletivo, cuja função primordial seria a de eleger conteúdos, a partir dos quais a informação seria veiculada e o saber produzido. Distante

---

<sup>24</sup> Cf. SILVA. T. T. da. “Currículo: uma questão de saber, poder e identidade” In: *Documentos de Identidade*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

de ser um aparelho meramente técnico, o currículo é um importante mecanismo de políticas culturais, cujo valor no processo de escolarização está para além da seletividade de seus conteúdos, já que traz implícito, em suas escolhas, o ocultamento de outras questões que o norteiam, cuja órbita se insere num ponto mais complexo que diz respeito ao tipo de sujeito que se quer formar, interferindo diretamente na escolha dos conteúdos, pois sendo ele uma construção social, deve-se perguntar quais conhecimentos são considerados válidos para construir esse sujeito.

A teoria pós-crítica do currículo nos possibilita ampliar os debates na atmosfera curricular e, dessa forma, se coloca, como já foi anteriormente mencionado, como um exercício inovador, mas que não se configura exatamente como uma ruptura em relação à teoria crítica. Se, em alguns aspectos, ela pode aparentar certas rupturas ou radicalização de alguns conceitos, por outro lado, não nega a importância de conceitos da teoria crítica para a formulação de suas perspectivas sobre o currículo e a educação – se é que se pode fazer alguma distinção entre eles. Ambas, teoria crítica e pós-crítica podem/devem se combinar em suas especificidades e contextos, no sentido de nos ajudar a compreender “os processos pelos quais, através das relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos”. (SILVA, 2004: 147) Ainda que de maneiras diversas, elas nos ensinam que “o currículo é uma questão de saber, identidade e poder”. (Ibidem)

Dessa forma, o movimento de pensar o currículo enquanto artefato de gênero é empreendido em consonância com o entendimento de teóricas e teóricos ligados ao feminismo, partindo de análises que levam em consideração desde o nível de escolarização das mulheres, índice marcado pela disparidade social que separa e oferece oportunidades desiguais às mulheres e aos homens, até os processos pelos quais o currículo interfere na constituição das hierarquias de gênero e sexualidade, seja pela qualificação cognitiva atribuída aos gêneros de modo desigual, seja pela linguagem utilizada pelos artefatos culturais da educação eleitos pelo currículo, como o livro didático, por exemplo.

Os debates curriculares de inspiração feminista estruturam seus discursos a partir de um tom de denúncia, procurando questionar o fato de que certas matérias e disciplinas eram/são “naturalmente” identificadas com o masculino, ao passo que outras eram/são tidas como eminentemente femininas. Como é o exemplo de profissões como a



enfermagem, que historicamente tem seus quadros constituídos por mulheres, ou a profissão de motorista para os homens. O que, de certa forma, tende a indicar os caminhos profissionais relativamente às possibilidades de sucesso de acordo com o bom desempenho nessas disciplinas, gerando uma distinção de gênero em relação a certas profissões que, em alguns casos, tornaram-se monopólios dos homens, convertendo-se em universos masculinos onde o acesso das mulheres era vetado.

Nessa perspectiva, a organização disciplinar do currículo não significa uma mera distribuição do conhecimento dividido por séries escolares e/ou faixas etárias, mas é de fato, uma maneira de modelar o real segundo objetivos sociais específicos que, neste caso, se traduzem pela desigualdade de oportunidades oferecidas a mulheres e homens, proporcionando a (re)afirmação social cotidiana das hierarquias de gênero que subjugam o feminino no interior de uma relação na qual se sobressaem os valores de uma cultura patriarcalista. Dessa maneira, podemos dizer que o currículo, juntamente com as disciplinas escolares, constitui uma tecnologia que compõe diretamente o processo de escolarização e de subjetivação a partir dos quais nos adaptamos ou somos adaptadas(os) no convívio social orientadas(os) por nossas identidades de gênero e sexuais.

Essa compreensão das relações de poder implicadas no âmbito do currículo, do ponto de vista feminista, significou uma reviravolta epistemológica na medida em que possibilitou ampliar os *insights* desenvolvidos no interior de certos debates marxistas e na sociologia do conhecimento, demonstrando que “a epistemologia é sempre uma questão de posição” (SILVA, 2004: 94). Isso fez com que os debates que anteriormente diziam respeito às questões relativas às condições de acesso de homens e mulheres à educação, deslocassem seu foco epistemológico para questionar o ponto de vista a partir do qual o currículo era estruturado e o conhecimento produzido, dando uma nova e especial importância à perspectiva feminista no que se refere à teoria curricular.

Para o feminismo, por refletir a epistemologia dominante que distingue e separa mente e corpo, sujeito e conhecimento, cognição e desejo, emoção e racionalidade; o currículo oficial dissemina na sociedade valores masculinos através da cultura e da educação, à medida que tende a valorizar, na produção do conhecimento, aspectos identificados com valores e características masculinas, como racionalidade, objetividade, praticidade, técnica, etc.

Pensando a educação como sugerem Deacon e Parker, concebendo-a como um processo de sujeição através do qual professoras(es) e alunas(os) são sujeitadas(os) a “poderosas técnicas hierárquicas de vigilância, exame e avaliação [...] que os constituem como objetos de conhecimento e sujeitos que conhecem”,(1994:103) é possível compreender como a disciplinarização curricular, explícita ou implicitamente, determina visibilidades particulares marcadas pela distinção de gênero, sobre quais devem ser entendidos como saberes legítimos e os modos pelos quais eles serão aplicados às alunas e aos alunos, de maneira que estes se tornem o resultado bem sucedido da fabricação de indivíduos que se tornarão cidadãos (ãs) perfeitamente adequados (as) à organização social normativa.

Do ponto de vista do processo disciplinar que busca, através da educação, constituir e legitimar os processos de subjetivação a partir dos quais nos posicionamos relativamente à cultura e à sociedade, “assumindo” ou não as identidades de gênero e sexuais que nos são postas, a questão da aplicabilidade dos conteúdos assume uma complexidade que um olhar mais desatento poderia deixar passar impunemente, pois este é um aspecto que está diretamente vinculado aos usos da linguagem no processo de escolarização. E quando pensamos a linguagem, nesse sentido, não nos referimos apenas à linguagem escrita veiculada pelos livros didáticos, por exemplo. Mas, ela é aqui, pensada em sua complexidade partindo do princípio de que as normas, as disposições de elementos na sala de aula, a postura de professoras e professores em relação à turma, a uniformização das vestimentas e tantos outros mecanismos discursivos, são agências através das quais o currículo vai inscrevendo nos corpos e nas sensibilidades daqueles (as) que, de uma maneira ou de outra, estão inseridos (as) no processo de escolarização, as identidades e os lugares sociais que cada um (uma) deles (as) deve assumir como seu.

### **3.4 O currículo entre Projetos & Leis, da LDB aos PCNS: escolarização e o governo de si**

Para além das definições do currículo como espaço de constituição de identidades e das demais, atribuídas anteriormente, aos currículos, eles também são constituídos como significativos instrumentos de intervenção do Estado sobre a educação e o ensino. Muito mais do que o ato de demarcar sua presença, é no e através do currículo que se inscreve a gestão do Estado sobre a formação intelectual dos alunos e alunas, além de procurar gerenciar a própria prática pedagógica.

Por isso, ao se analisar o texto curricular não se pode perder de vista que ele é, por um lado, reflexo de um contexto social, cultural, econômico e político e, por outro, trabalha intencionalmente para atuar diretamente sobre estas realidades, seja para reafirmá-las, seja para tentar transformá-las. Isso permite que seja reforçada a perspectiva de que não há discursos neutros no e sobre o currículo que o conceba como um mero veículo de transmissão desinteressada do conhecimento social. (GASPARELLO, 1999:79)

Nesse sentido, o currículo de História ou de qualquer outra disciplina é um documento, uma expressão textual que conta com seus próprios direitos autorais. Por trás da construção de um texto dessa natureza não há apenas o Estado como uma entidade supra-lunar que não diz respeito diretamente a nenhuma subjetividade, ao contrário, existem sujeitos por detrás deles que vão além da expressão “generalizante” e “homogeneizadora” da categoria Estado.

A criação de um currículo não se dá apenas a partir de um processo lógico, mas principalmente a partir de um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais não tão “ilustres” e “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados às categorias sociais como classe, etnia, gênero, sexualidade – conceitos construídos historicamente. (Cf. Goodson. 1999: 17 – 28). Assim podemos aplicar ao currículo a perspectiva de Michel de Certeau ao afirmar que toda elaboração de uma pesquisa “se

articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural”. (CERTEAU, 2000: 66)

Além disso, necessitamos reconhecer que o próprio processo de construção social tampouco é internamente consistente, estático e lógico, consiste antes num amálgama de conhecimentos ditos “científicos”, de crenças, de expectativas e de visões sociais que se imbricam na dinâmica de constituição e aplicação de um currículo.

É preciso ter em vista que “a luta para definir um currículo envolve prioridades sócio-políticas e discurso de ordem intelectual”(Goodson. 1999: 28), através do qual, se constrói, forma-se modelos de professores (as), de alunos (as), de escola, de sociedade, de política, de disciplinas, de condutas. Produzindo sujeitos levados a tomar posse de identidades que lhes são atribuídas (classe, gênero, sexualidade, etnia, nacionalidade).

A desnaturalização das práticas discursivas do currículo no sentido de reconhecer e apontar sua historicidade com implicações políticas, sociais e culturais e a presença de seus autores – aqueles que determinam o “melhor” a ser transmitido por professores aos alunos é uma das maneiras de apontar como esses (as), autores (as) constroem discursos que estão vinculados aos lugares de produção e política cultural de onde falam.

Por outro lado, há diferenças, clivagens e conflitos entre o “currículo pré-ativo” (prática idealizada), normativo e escrito pelos representantes do poder educacional instituído e o currículo como prática em sala de aula ou “currículo interativo”, pois entre prescrição e apreensão há distâncias e limitações, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece, por isso “[...] devemos procurar estudar a construção social do currículo tanto em nível de prescrição como em nível de interação” (GOODSON. 1999: 78).

Dessa forma, os aspectos apresentados por Ivor Goodson (1999) sobre teoria e prática curricular remetem-nos às proposições de Michel de Certeau (1994) sobre a prática da leitura e da interpretação, quando o leitor já não se constitui como um consumidor passivo, que acolhe objetivamente a mensagem do texto (currículo), no sentido de apontar o caráter de subjetivação dessa prática. Em linhas gerais, nas suas análises, professoras (es) e alunas(os) passam a ser reconhecidas (os) na sua condição de “sujeitos” e não como meros “reprodutores (as)” de prescrições atribuídas por

aqueles (as) que se encontram num nível superior de “intelectualidade” para determinar o que seria certo e/ou errado para ser ensinado.

Outro aspecto da diferença entre o “currículo pré-ativo” e o “currículo interativo” a ser levado em consideração é que, o primeiro trabalhou no universo do “ideal”, do “imaginado”, e não com a situação de um universo complexo, repleto de diversidades, como a escola brasileira se constitui, por exemplo. Nesse sentido, Kátia Abud observou que os currículos

não relativizam a realidade e trabalham com a ausência de rupturas e resistências. As dificuldades e obstáculos do cotidiano estão ausentes dos textos. Os currículos e programas das escolas públicas, sob qualquer forma que se apresentem (guias, propostas, parâmetros), são produzidos por órgãos oficiais. Que os deixam marcados com suas tintas, por mais que os documentos pretendam representar o conjunto dos professores e o ‘interesse dos alunos’. E por mais que tais grupos reivindiquem participação na elaboração de instrumentos de trabalho, ela tem se restringido a leitura e discussões posteriores à sua elaboração. (ABUD. 1998: 29)

Historicizar, ainda que brevemente, algumas políticas públicas educacionais que posteriormente vieram a dar forma ao que hoje conhecemos como Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs é um exercício importante para compreender alguns contornos que dão forma às políticas curriculares no Brasil.

A LDB de 1971, que foi responsável por orientar o sistema educacional brasileiro até dezembro de 1996, ao definir as diretrizes e bases da educação nacional, apontava como objetivo geral tanto para o ensino fundamental (1º grau), com oito anos de escolaridade obrigatória, quanto para o ensino médio (de 2º grau), com três anos não-obrigatórios, oferecer aos educandos (as) uma formação educacional que promovesse o desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização para o mundo do trabalho e para a cidadania.

A LDB também pode ser caracterizada por generalizar disposições básicas sobre o currículo, estabelecendo o núcleo comum obrigatório no âmbito nacional para o ensino fundamental e médio (1º e 2º graus). Por outro lado, numa tímida tentativa de tratar a diversidade conservou alguns espaços no sentido de contemplar as particularidades locais, as especificidades dos planos dos estabelecimentos de ensino e

as diferenças individuais dos alunos. De acordo com esta Lei, caberia aos Estados a formulação de propostas curriculares que serviriam de base às escolas estaduais, municipais e particulares situadas em seu território, compondo, assim, seus respectivos sistemas de ensino.

A década de 1980 abrigou a reformulação dessas propostas curriculares acompanhando a transformação sócio-política do país que, além da reabertura política, depois de um período ditatorial que se estendeu de 1964 até 1984, vivenciava uma releitura de seus modelos educacionais ainda arraigados na lógica de uma cultura educativa fincada nos princípios do autoritarismo estatal. (FONSECA. 2003:48).

A participação do Brasil na *Conferência Mundial de Educação para Todos* em 1990, realizada em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BIRD) foi muito importante no sentido de abrir perspectivas para construir políticas educacionais no país. Dessa conferência, assim como da “Declaração de Nova Delhi” – assinada por nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional –, resultaram em posições consensuais na luta pelo cumprimento das necessidades básicas de aprendizagem para todos, na tentativa de universalizar a educação fundamental e ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. (WEREBE. 1994: 271)

É na década de 1990 que se têm, no cenário educacional, as primeiras tentativas de constituição de políticas públicas fincadas no princípio democrático da participação dos segmentos sociais. Embora não se tenha ainda nesse momento uma participação popular extensiva aos diversos segmentos sociais como entidades engajadas na representatividade étnica, de gênero, sexuais – só para citar algumas – foram convocados pelo Ministério da Educação (MEC) a participar de debates que tinham como foco os principais problemas educacionais e a busca de alternativas para enfrentá-los, diversas entidades estaduais e municipais e especialistas na área de educação, reunidos durante a “Semana Nacional de Educação para Todos”, na cidade de Brasília, em 1993. A partir desse encontro, o MEC, em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação, coordenou a elaboração do "Plano Decenal de Educação para todos" (1993-2003), tendo em vista o quadro atual da educação no Brasil e os

compromissos firmados internacionalmente, ele foi concebido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola de educação básica orientada a partir de políticas públicas que, pelo menos discursivamente, acenavam com bandeira da equidade e com o incremento da qualidade, assim como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento. (idem: 272-273)

A Constituição de 1988 reafirma a obrigação do Estado em prover e gerir o sistema educacional brasileiro de modo que, pelo menos em tese, se possa oferecer oportunidades iguais a todos (as) os (as) cidadãos (ãs). Em consonância com o que estabelece a Constituição Federal, o Plano Decenal de Educação (PDE), reafirma a necessidade e a obrigação do Estado de elaborar “parâmetros” claros no âmbito curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, como forma de constituir uma prática de ensino coerente com ideais democráticos, ao mesmo tempo em que busca a qualidade do ensino nos estabelecimentos escolares brasileiros.<sup>25</sup>

A década posterior à reabertura política foi de consolidação dos princípios democráticos que buscavam, e talvez ainda busquem, por se firmar tanto no que diz respeito ao modo como a sociedade reinventa sua cultura política quanto na maneira como os poderes públicos reafirmam seu lugar diante dessa cultura de múltiplas faces e facetas. No âmbito da educação houve também a preocupação, em grande medida incentivada por órgãos internacionais já citados anteriormente, de constituir uma nova cultura educativa que abrisse espaços para uma nova cultura escolar. A LDB de 1996 é, de certo modo, marcada por essa tentativa de reinvenção das práticas políticas e culturais ligadas à educação, ao passo que estava fundamentada nos princípios de uma sociedade democrática estabelecidos pela Constituição<sup>26</sup> e, nesse sentido, defende a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”; “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas”; “respeito à liberdade e apreço à tolerância”; “coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”; “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”; “valorização do profissional da educação

---

<sup>25</sup> Cf. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988 – capítulo III. “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, seção I. “Da Educação”.

<sup>26</sup> **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988 - artigo 206.

escolar”; “gestão democrática do ensino público”; “garantia de padrão de qualidade”; “valorização da experiência extra-escolar”; “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”.<sup>27</sup>

O texto reafirma a postura assumida na LDB de 1971 ao encarar como dever do Estado a garantia do ensino fundamental (1º grau), obrigatório e gratuito, e, acrescenta a necessidade de uma progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio (2º grau).

Embora a experiência, até o presente momento, tenha mostrado que, entre a Lei escrita e a prática educativa se estabelecem grandes abismos nascidos das precárias condições materiais encontradas em muitas escolas, da má remuneração e má qualificação de professores e professoras, de uma série de limitações sócio-econômicas e psicológicas enfrentadas por alunos e alunas, da ingerência por parte de Estados e Municípios – só para citar brevemente alguns problemas – não se pode desconsiderar a importância da criação de um Lei nesses termos. Implica dizer que, ainda que timidamente, nossa cultura escolar esteja se abrindo para a prática democrática do ensino e da educação. Embora não se tenha ainda alcançado a amplitude do sentido de democracia enquanto representatividade e visibilidade das mais diversas categorias de sujeitos, gostaria de acreditar que a sociedade e educação brasileiras caminham para isso.

Segundo a LDB, os níveis escolares dividem-se entre a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) e educação superior. Ainda segundo a Lei, a finalidade é de “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”<sup>28</sup>. Nesse sentido é competência da União estabelecer que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. É justamente a partir dessa liberdade que se atribui às gestões estadual e municipal no tocante à apropriação do texto curricular que alguns

---

<sup>27</sup> Cf. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei n. 9.394/1996), artigo 3º.

<sup>28</sup> Cf. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei n. 9.394/1996), artigo 22º.



Estados, como é o caso da Paraíba, elaboraram suas próprias versões de currículo para cada disciplina.

Há na Lei a menção de um “currículo mínimo” para a educação básica que deve obrigatoriamente organizar a relação entre ensino-aprendizagem favorecendo o estudo da língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, com certa ênfase no conhecimento da realidade nacional, ou seja, segundo a lei o ensino de História do Brasil deve ser privilegiado, bem como precisa levar “em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia”. O ensino de ao menos uma língua estrangeira moderna passa a constituir um componente curricular obrigatório, a partir da 5ª série do ensino fundamental (que a partir de 2008 passa a ser o 6º ano do ensino fundamental).<sup>29</sup> Também são áreas curriculares obrigatórias, segundo a Lei, o ensino da Arte e da Educação Física, necessariamente integradas à proposta pedagógica.

Além disso, a Lei estabelece que os currículos e seus conteúdos mínimos observem diretrizes que devem difundir valores essenciais ao interesse social, “aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”; considerando as condições de escolaridade dos (as) alunos (as) em cada estabelecimento de ensino; orientem os (as) alunos (as) para o trabalho; promovam “o desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais”.<sup>30</sup> O texto da Lei pode ser considerado um avanço no tocante à promoção de uma prática educativa aberta à alteridade e que esteja preocupada em promovê-la, pois esse é o único caminho para a construção de um sistema educacional inclusivo. No entanto, quando se fala em incluir não significa apenas enxertar a diferença e os (as) diferentes no território já bem elaborado segundo modelos culturais definidos a partir das identidades mencionadas anteriormente – branco, judaico-cristão, heterossexual, masculino – sem que as pessoas sejam preparadas para lidar com a diversidade desprendida da hierarquia desses valores, onde a diferença não é enxergada sob a ótica da inferioridade. Não basta que todos (as) tenham acesso à escola, por exemplo, se esta, enquanto corpo docente, discente e seus

---

<sup>29</sup> Idem. Artigo 26º.

<sup>30</sup> Idem, artigo 27, incisos I a IV.

(as) funcionários (as), não esteja preparada para abrigar e lidar com a multiplicidade de sujeitos que se afetam mutuamente dentro e fora dela.

Esse panorama de políticas públicas para a educação, que se voltam para uma nova cultura política baseada nos princípios democráticos, foi também responsável por criar condições propícias para outro processo de elaboração de políticas públicas educacionais que pode ser considerada como um marco na história da educação no Brasil. Trata-se da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que teve início a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e municípios brasileiros, da análise realizada, a pedido do MEC em 1995, pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais<sup>31</sup>, assim como também a partir do contato com experiências de outros países<sup>32</sup>. Esses estudos contribuíram para a formulação de uma proposta que, apresentada em “versão preliminar”, foi submetida a análises e a discussões em âmbito nacional, nos anos de 1995 e 1996, contando com a participação de docentes de universidades públicas e privadas, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diversas áreas de conhecimento, especialistas, pesquisadores e educadores. Desses interlocutores foram recebidos cerca de 700 pareceres sobre a proposta inicial, que, segundo os autores dos PCNs, serviram de referência para a reelaboração do documento apresentado, na sua “versão final”, oficialmente pelo MEC em 1997. Embora aparentemente amplo esse debate não parece ter sido suficientemente democrático, o que é compreensível a partir da extensão territorial do país e do fato de sua população ser étnica e culturalmente multifacetada. O que implica que um documento dessa natureza acaba tendo que promover recortes e fazer escolhas, que por sua vez significam a representação cultural de alguns grupos

---

<sup>31</sup> Nesse trabalho, que deu origem a um relatório denominado “As Propostas Curriculares Oficiais”, a equipe de especialistas provenientes de diferentes pontos do país dedicou-se ao exame das propostas curriculares de 21 Estados da Federação, do Distrito Federal e dos municípios do Rio de Janeiro, de Belo Horizonte e de São Paulo, elaborados durante um período de dez anos, compreendidos entre 1985 e 1995. Cf: Elba Siqueira de Sá Barretto (Org.), **Os Currículos do ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras**, Campinas: Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, 1998. Para a área de História foi convidada a historiadora e docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo Circe Maria Fernandes Bittencourt, que posteriormente foi convidada a compor a equipe técnica que elaborou os *Parâmetros Curriculares Nacionais* a pedido do MEC.

<sup>32</sup> A elaboração dos PCNs foi um projeto apoiado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD (projeto BRA 95/014), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação – FNDE.

sociais em detrimento do silenciamento e ocultamento daqueles (as) que são pensados (as) e/ou constituídos (as) como minorias.

Isso aponta para um problema muito mais amplo no tocante às políticas culturais responsáveis pela constituição das identidades sócio-culturais. Dar visibilidade a todos poderia significar o abandono dos modelos educativos que se fazem representar pelos Currículos e pelos livros didáticos, por exemplo. Seria como se cada Estado e/ou cada Município tivesse seus livros didáticos elaborados a partir de contextos locais específicos ou, para complicar mais, dentro desses municípios cada grupo étnico, por exemplo, pudesse estudar História a partir de seu próprio ponto de vista histórico. Então teríamos historiadoras mulheres escrevendo uma história segundo sua ótica, uma historiadora mulher, negra e homossexual representando a história a partir de seus próprios lugares sociais, um historiador nordestino, pobre e negro escrevendo sua própria interpretação sobre o passado/presente para ser estudado nas escolas de um município do interior da Paraíba.

Esses exemplos deixam claro que a necessidade de constituir uma noção de identidade e de conjunto nacionais para a educação torna essas propostas inviáveis, pois, o currículo e o ensino de História partem de recortes de representatividades sócio-culturais, ou seja, sempre haverá aqueles (as) que serão deixados (as) de fora dessas escolhas. A partir do que, se pode afirmar que um currículo capaz de representar a todos (as) é fantasioso, pois utópico, no sentido mais pejorativo da palavra. Resta-nos, provavelmente, refletir e ter clareza que, assim como nosso ofício de historiador(a) começa e termina com nossas escolhas, a constituição de um currículo não é, de forma alguma, um cárcere de verdades prontas, mas é também, produto de múltiplas escolhas e recortes de tempo, espaço e sujeitos.

No caso dos PCNs trata-se de um documento que nasce da necessidade, encontrada pelo MEC, de se criar uma referência curricular para a educação em nível fundamental e médio capaz de ser debatida e traduzida em propostas regionais nos vários Estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nos estabelecimentos de ensino e nas salas de aula, embora exista uma tendência de se acompanhar a orientação dos Parâmetros Nacionais, o que pode ser exemplificado a partir do currículo elaborado no Estado da Paraíba para o ensino médio na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, do qual falarei mais adiante.

Enquanto conjunto, os PCNs apresentam definições que servem de referência para o trabalho das diferentes áreas do currículo escolar (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira) e apontam também a relevância de se discutir, no espaço da escola e da sala de aula, questões sócio-culturais referentes ao contexto nacional e mundial, como as ligadas aos “Temas Transversais” (Ética, Meio ambiente, Orientação Sexual, Gênero, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo ou outros temas que se mostrem relevantes).

Os PCNs deveriam, portanto, funcionar como mecanismos necessários para garantir os princípios democráticos definidores da cidadania numa sociedade multifacetada, portadora de tantas particularidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas.

No contexto em que foram produzidos os PCNs, final do século XX e início do XXI, penso que seus (as) autores (as) procuraram evidenciar que a inserção no mercado de trabalho e no mundo do consumo, o cuidado com o próprio corpo e com a saúde, passando pela educação sexual, e a preservação do meio ambiente constituem temas que adquirem um “novo estatuto”, “num universo em que os referenciais tradicionais, a partir dos quais eram vistos como questões locais ou individuais, já não dão conta da dimensão nacional e até internacional que tais temas assumem, justificando, portanto, sua consideração. Nesse sentido, é papel da escola propiciar o domínio dos recursos capazes de levar à discussão dessas formas e sua utilização crítica na perspectiva da participação social e política”.<sup>33</sup>

Contudo, para compreender o caráter sistemático dos PCNs, os (as) autores (as) apontam para a necessidade de situá-los em relação a “quatro níveis de concretização curricular” considerando a estrutura do sistema educacional brasileiro. Assim, o “primeiro nível de concretização” curricular é o próprio conjunto dos PCNs elaborados pelas Secretarias dos Ensinos Fundamental e Médio (SEF/ SEM) do MEC. Esse documento constitui uma referência nacional a todos os (as) alunos (as) do país, e por essa razão tem o poder de formular os elementos curriculares – objetivos, conteúdos, avaliação e orientações didáticas.

---

<sup>33</sup> Cf. Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais. Brasília: MEC/SEM, 1998.

O “segundo nível de concretização” é o que acontece na esfera dos Estados e Municípios. Nesses contextos há a indicação de que os PCNs poderão ser utilizados como recurso para adaptações ou elaborações curriculares realizadas pelas secretarias de educação, em processo definido pelos responsáveis em cada local.

É justamente nesse nível que se insere o documento produzido em 2007 pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba que organizou em três volumes os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba. O volume três que trata das Ciências Humanas e suas Tecnologias, e que reúne orientações curriculares para os conteúdos de Filosofia, Geografia, História e Sociologia do Ensino Médio é o objeto de nossa análise, mais especificamente a parte que trata dos conteúdos de História.

Consta da parte curricular de história, que contou também com a consultoria da professora Rosa Maria Godoy da Silveira, que se trata de um trabalho cujo objetivo geral é:

apresentar uma proposta de parâmetros curriculares do Ensino Médio, específicos para o estado da Paraíba, a partir da leitura e análise das propostas dos Curriculares Nacionais (PCN - 1999), dos Parâmetros Curriculares Nacionais+ (PCN+ - 2002), das Orientações Curriculares do Ensino Médio (2004) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – História (Versão 2005/MEC) e das Orientações Curriculares do Ensino Médio (2006). (PARAÍBA. 2007: 83)

É um documento que não traz grandes inovações em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – 1999 e/ou PCN+ - 2002) em geral e aos Parâmetros específicos para o ensino de História. É, de um modo geral, um recorte dos PCNs que procura aproximar as orientações para o ensino de História de um contexto mais local.

Baseado no repertório conceitual já disponível ele se apresenta como uma reelaboração e como alternativa de acréscimo de alguns conceitos nos documentos relativos aos PCNs. Mas adverte e enfatiza que se trata de “conceitos gerais, indispensáveis ao estudo de qualquer tema de História” (PARAÍBA. 2007: 111). E, nesse contexto, se estabelece a relação entre Conceitos e Competências que está ligada ao domínio conceitual, o que significa também a possibilidade de domínio do campo do Conhecimento Histórico. Os conceitos eleitos/recortados nesse documento são: História, Cultura, Tempo, Sujeito, Método, Metodologia da História, Fonte ou

Documento, Representação, Identidade, Cidadania, Ética, Linguagem, Contextualização e Significado.

No que diz respeito a essa relação conceitual e ao objeto deste trabalho, percebe-se que o conceito de gênero não é pensado como fundamental para a constituição do conhecimento, ainda que apareça relacionado ao conceito fundamental de Cultura colocada em sua diversidade, a partir de múltiplas faces interpretativas, entre as quais se insere o gênero como espaço de manifestação de práticas culturais “marcada pelo domínio do masculino sobre o feminino, com atribuições diferenciadas para homens e mulheres” (PARAÍBA. 2007: 128) juntamente com outras esferas como classe, orientação sexual, portadores de deficiência, étnica/cultural, religião, ideologia, local. (idem).

No que se refere às proposições dos eixos temáticos para a 1ª série, (p.131) no item referente à Cidadania, Liberdade e Direito, em um sub-item relativo à Cidadania e novos direitos, o gênero aparece ligado a temática dos movimentos feministas e GLBTS (Gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e simpatizantes). Na proposição dos conteúdos para a 2ª série, (p.132) no eixo temático Produção, Trabalho e Consumo o espaço para a discussão de gênero se dá a partir da abordagem da divisão sexual do trabalho, no qual se sugere trabalhar a temática das relações de gênero nos processos produtivos. As proposições temáticas para a 3ª série (p. 133) inserem o gênero no eixo temático referente à Diversidade Cultural, abordada a partir da Diversidade de Gênero.

Embora não se possa deixar de considerar a importância da inserção dessas temáticas como possibilidades didáticas para inscrever o gênero na prática do ensino de História, devo dizer que a relação que os PCNs e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio – PB estabelecem com essa temática é, de modo geral, um reflexo do papel secundário que essa temática ainda possui dentro da própria academia, sendo, como produção historiográfica, “confundida” com História das Mulheres, limitando as discussões de gênero à abordagem de um suposto universo feminino. É justamente essa a impressão que esses documentos passam para seus (as) leitores (as), de que as questões relativas ao gênero estão intrinsecamente relacionadas às mulheres. Tem-se, nesse sentido, o que me parece a intenção consciente de demonstrar um falso desconhecimento de um tipo de produção que vem crescendo no âmbito dos debates de

gênero, que é a abordagem da constituição das identidades de gênero a partir do referencial do homem e das nuances constitutivas da masculinidade.<sup>34</sup>

Há ainda um “terceiro nível de concretização” que cabe às escolas e no qual cada uma constrói sua proposta curricular a partir dos referenciais oferecidos pelos PCNs, que, por sua vez, está intrinsecamente relacionada ao que poderia denominar de um “quarto nível de concretização” que é a realização do currículo no âmbito da sala de aula. Pois é nesse momento que o (a) professor (a) tem a liberdade vigiada de elaborar seu planejamento segundo as “orientações” do nível anterior ou, melhor dizendo, segundo o projeto político pedagógico da escola, adequando-o ao grupo de alunos (as) específico segundo a série escolar.

Quando falo em liberdade vigiada é porque, do modo como o planejamento deve ser adequado aos professores e professoras, cabe a tarefa de execução da montagem de um programa pautado nas proposições determinadas pelos PCNs, elaborados pelo MEC:

“A programação deve garantir uma distribuição planejada de aulas, distribuição dos conteúdos segundo um cronograma referencial, definição das orientações didáticas Prioritárias, seleção do material a ser utilizado, planejamento de projetos e sua execução”. (BRASIL. 1997: 37)

Ainda que os (as) autores (as) dos PCNs defendam que se tratam de documentos “abertos” e “flexíveis”, o que se percebe é que este discurso se esvai, na medida em que, no seu conteúdo, se mantém e se reafirma uma estrutura hierárquica e centralizadora, representada pelos “níveis de concretização curricular”, que se impõe de maneira burocrática sobre a escola e, principalmente, sobre os (as) professor (as).

Desse ponto de vista, e mediante a experiência de ensinar História no ensino médio, posso dizer que as tentativas de inserir as temáticas de gênero nas aulas, para além das limitações já apontadas, encontra outra barreira institucional que é a programação que as escolas estabelecem, e o currículo também, para se dar conta de “repassar” todo o programa de História exigido no vestibular. Isso nos remete mais um

---

<sup>34</sup> A esse respeito vide ALBUQUERQUE JÚNIOR. 2002 e SCHPUN. 2004

vez ao âmbito da academia, pois é de lá que parte esse programa e são os (as) acadêmicos (as) quem elaboram essas provas que em alguns casos, como naqueles em que todas as questões são objetivas ou de múltipla escolha, tem a tendência ao engessamento da visão sobre o passado.

Diante da ausência de diálogo, fundamental constituidor de qualquer princípio democrático, se estabelece no contexto educacional brasileiro uma via de mão única de discussão curricular e de projeto educativo do MEC, passando pelos Estados e municípios, para a escola e professores (as), uma vez que as pessoas responsáveis pela elaboração desses documentos não fazem nenhuma menção de como a escola e os (as) professores (as) poderiam participar do processo de construção dos “novos currículos”. Essa tendência coloca a figura do (a) professor (a) como um (a) instrumento constituído para executar tarefas pré-estabelecidas.

Nesse sentido, concordamos com a análise de Abud sobre os PCNs. Segundo a autora, a criação dos PCNs, no caso da disciplina História, veio alijar “da discussão os seus principais agentes: alunos e professores novamente vistos como objetos incapacitados de construir sua história e de fazer, em cada momento de sua vida escolar, seu próprio saber” (ABUD. 1998:40). Ou seja, os PCNs, possuem uma indeclarada tendência a excluir de cena professores (as) e alunos (as) das discussões sobre o currículo de História ou de qualquer outra disciplina.

O currículo e a escola estão, segundo a historiadora Guacira L. Louro, inseridos como agentes ativos em um processo de produção de diferenças que se desenvolve a partir do meio social e da cultura, agenciado por certos jogos lingüísticos e discursivos, os quais já foram mencionados anteriormente. Desta forma, o currículo, ao passo que influência diretamente nas disciplinas, nas formas de avaliação e nas normas escolares, se insere em instâncias que além de refletir, produzem as desigualdades de gênero e sexuais que, em alguns momentos, são mobilizadas para sustentar o preconceito, a discriminação e o sexismo (LOURO, 1997). Esse agenciamento se desenvolve justamente a partir de armadilhas inseridas nos jogos discursivos, que constroem e reiteram realidades que separam e hierarquizam, desde muito cedo, o masculino e o feminino.



O currículo é um lugar de arena, nele e através dele travam-se lutas por uma política das representações, na qual aqueles (as) que se sobrepõem através dessa força, impõem ao mundo suas representações, o universo simbólico de sua cultura particular e os signos de sua realidade. Por isso, em muitos momentos – se não em todos –, ele acaba por ser portador de discursos e representações que (re) afirmam a hegemonia do modelo masculino, branco e heterossexual, subjugando seus “outros”.

Por ser um território complexo, ele influi profunda e poderosamente no modo como subjetivamos nossos lugares sociais, no sentido de pontuar os espaços identitários relativos ao gênero e à sexualidade, alvo privilegiado da vigilância e do controle disciplinar no universo da escola. É, pois neste sentido, que o currículo é parte daquilo que somos, e parte muito importante, já que é parte de nossa própria constituição subjetiva.

As agências identitárias presentes no currículo e acionadas no processo de escolarização, através de uma aprendizagem sutil e continuada, vão atribuindo contornos às identidades de gênero e sexuais na medida em que alunas e alunos são levados a compor suas identidades “escolarizadas” através da incorporação, por meios pedagógicos, de gestos, movimentos, posturas e sentidos, os quais possuem atributos que prevêm sensibilidades, disposições físicas e reações distintas para meninas e meninos, tornando-se parte de seus corpos.

O currículo e a escola têm a função de ensinar esses sujeitos a olhar, a ouvir, a falar e a calar, sobretudo a *preferir*, treinando seus sentidos, de maneira a se tornarem capazes de identificar as características e os valores da decência e de seu oposto, a indecência, aprendendo, “o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar)” (LOURO, 1997: 61); privilegiando e direcionando, de modo distinto, habilidades que devem ser desenvolvidas por meninas e meninos. Esse processo que vai constituindo suas/nossas identidades de gênero e sexualidade aciona códigos de conduta que *ensinam* às meninas e aos meninos, às mulheres e aos homens, habilidades e sentidos que, ao serem incorporados, passam a fazer parte do seu “eu”.

Essas práticas vão instituindo lugares que serão a base a partir da qual construiremos nossas *narrativas de si*. E, quando narramos a nós mesmos, de um modo geral, o que procuramos é nos localizar e às nossas relações pessoais, no interior de sistemas abstratos e espaços perpassados por políticas culturais, de maneira que, ao

estabelecermos relações de sentido com o sistema cultural central, possamos nos situar positivamente e instituir um lugar “próprio” em relação ao sistema simbólico das identidades que são estabelecidas a partir dos modelos culturais e que simbolicamente são partes constituintes de nossas subjetividades. Daí a importância que se atribui aos códigos que irão indicar a legitimidade e a permissividade de certos comportamentos para meninas e meninos, mulheres e homens, os quais vão desde indicativos sobre o modo de sentar até os modos de se relacionar afetiva e eroticamente com sexo oposto. Ou seja, toda a nossa existência é marcada pelos códigos culturais de gênero e sexualidade, sem os quais não nos é possível nos constituirmos enquanto sujeitos.

Esse é um processo que não só é perpassado pelas diferenças, como faz questão de confirmá-las e produzi-las de maneira a eliminar as dúvidas quanto aos contornos a partir dos quais são firmadas as fronteiras que separam o masculino do feminino. É óbvio que não se supõe que o modo pelo qual esse aprendizado é subjetivado pelas pessoas, se faça em níveis de igualdade e/ou em estado de completa passividade. Há, por parte delas, níveis de envolvimento distintos que as levam a reagir, responder, recusar ou simplesmente assumir essas identificações por completo, assimilando a lógica que as produzem e reproduzem no interior das relações sociais e da cultura.

Numa sociedade como a nossa, hegemonicamente masculina, heterossexual, cristã e ‘branca’, são essas as matrizes que o currículo e a escolarização em todos os seus níveis tendem a reproduzir. Os discursos que as legitimam por um lado, por outro, nomeiam como diferentes todos quantos não compartilhem dessas identidades. Mas é importante não se perder de vista o fato de que “a atribuição da diferença é sempre historicamente contingente, ela é sempre dependente de uma situação e de um momento particulares” (LOURO, 1999b: 86). A diferença é atribuída no interior de um sistema cultural e em relação a ele, algumas características podem ser valorizadas como fundamentais para que haja o reconhecimento de alguém enquanto mulher seja em termos de valorização ou de desvalorização, num determinado contexto sociocultural e não em outro. Os discursos que nomeiam a diferença através da educação também demarcam fronteiras culturais.

Em termos educacionais o foco da questão não diz respeito apenas à identificação e hierarquização das diferenças de gênero e sexual, como realidades corporificadas biologicamente, que nos marcam e classificam e são tidas como

preexistentes aos nossos próprios corpos, mas o que a educação e a teoria curricular pós-crítica de inspiração feminista questionam é como (e por que) determinadas características físicas, psicológicas e sociais são adotadas como definidoras dessas diferenças.

O processo de escolarização no qual o currículo está implicado e que pode, de certa forma, ser pensado como mola-mestra, agencia estratégias e tecnologias que governam e direcionam os modos como os sujeitos nele envolvidos concebem o real e pensam a si mesmos no mundo. As práticas escolares são configurações politicamente legitimadas a partir das quais os indivíduos devem estruturar individual e culturalmente suas formas de ser um “eu” no mundo.

Refletindo nos significados possíveis que o exercício de pensar a si mesmo no mundo pode assumir quando se trata da construção de nossas identidades de gênero e sexuais, percebemos a poderosa influência que estas sofrem nas e das práticas escolares. Considerando que elas são alvo de especial vigilância, sofrem a implacável ação dos discursos de regulação social como elementos importantes de poder que, neste caso, não apenas identificam a normalidade de aspectos distintos como sobre o que é esperado e permitido às meninas em comparação ao que se espera e permite aos meninos. Mas, a aprendizagem escolar determina distinções, diferenciações e sensibilidades que inscrevem nos sujeitos emoções e atitudes “apropriadas”.(Popkewitz. 1994: 193) Nesse sentido, Popkewitz chama atenção para o fato de que dentro desse processo de escolarização estão implicadas trocas epistemológicas entre quem conhece e o processo pelo qual se dá o conhecimento:

“[...] estabelece-se uma relação entre cognição e emoção, à medida que as performances e discursos da escolarização inscrevem esperanças e desejos (tais como o que constituem ocupações masculinas ou femininas ou como se deve agir e sentir na cozinha, no local de trabalho, numa classe de Matemática), e à medida que corporificam movimentos que caracterizam nosso andar, nossa fala, nossas interações com outras pessoas”. (POPKEWITZ. 1994: 193)

No interior da relação ensino-aprendizagem, o currículo se apresenta, como já dissemos anteriormente, como um importante veículo de políticas culturais, sua seleção

não implica apenas escolhas de conteúdos, mas vai além à medida que a produção e reprodução do conhecimento que ordena, guia os indivíduos produzindo seu conhecimento sobre o mundo, ele “[...] regula o conhecimento do mundo e do ‘eu’ através de seus padrões de seleção, organização e avaliação curricular”.( Ibidem: 184) Isso faz com que nos deparemos com outra questão relativa aos conteúdos escolares. Não se trata apenas de pensar, no caso específico, quais conteúdos históricos serão ou não veiculados pelo currículo, mas o modo como o conhecimento histórico é produzido e reproduzido no processo de escolarização.

O aprendizado de conteúdos que nos ensinam conceitos históricos como classe social, raça, feminino, masculino, etnia, ou mesmo conceitos de matemática, física e química diz respeito a um processo onde estão vinculadas certas concepções da realidade habitada por discursos e intencionalidades que nos ensinam a solucionar problemas, fornecendo-nos parâmetros sobre a forma como as pessoas devem perguntar, pesquisar, organizar e compreender como deve ser pensada sua realidade, os significados de se ser mulher ou homem, suas identidades e subjetividades. “Aprender informações no processo de escolarização é também aprender uma determinada maneira, assim como maneiras de conhecer, compreender e interpretar”. (Ibidem: 192)

O êxito na aprendizagem implica que, de modo geral, sejamos capazes de partir desses ensinamentos que o currículo elege, institui e legitima, para compor o caminho que nos torna quem somos, ou seja, a eficácia da aprendizagem relativamente a nossa constituição enquanto sujeitos, está diretamente relacionada com nossa capacidade de nos posicionarmos social e culturalmente de acordo com a tríade sexo – gênero – sexualidade, constituindo nossas identidades de gênero e sexual de acordo com os modelos que supostamente existem para além de nossas individualidades, como modelos que nos estão destinados.

## Considerações Finais

Apesar de não gostar muito do termo, *considerações finais*, por entender que nenhuma pesquisa chega ao seu final, mas são interrompidas, e todas são apenas mais um parágrafo no universo de possibilidades discursivas abrigadas à sombra das caleidoscópicas imagens que a historiografia pode construir em torno de um tema, passo às minhas considerações, de modo a imprimir mais uma vez no texto e no papel minha relação com meus objetos e com as problemáticas que constituí em torno deles.

Quando se constitui uma sensibilidade afetada pelo gênero, e nesse sentido me refiro a um modo de ver o mundo marcado por essas dimensões, o que para alguns(mas) pode significar uma postura sempre militante diante do mundo e diante da vida, percebe-se que não há inocência no modo como as sociedades são organizadas, na maneira como os discursos das e sobre as pessoas são constituídos. As impressões que apreendemos do mundo, da cultura, das relações sociais são marcadas pela desigualdade e por práticas de exclusão especialmente no que se refere ao modo como os gêneros se relacionam. Mas esse meu modo de ver o mundo não se assenta em uma (re)afirmação do binarismo homens-opressores *versus* mulheres-oprimidas, pois considero que as mulheres não são apenas objeto da opressão masculina, muitas de nós quando têm oportunidade se colocam em condições de opressoras também, oprimindo seus maridos e filhos, oprimindo outras mulheres, na relação profissional, por exemplo. O que está em questão aqui não é apenas esse conflito pelo exercício do poder, mas é um modo de perceber a sociedade e as práticas culturais como investidas de políticas de gênero, e nesse caso, não me refiro às políticas institucionais, mas às práticas políticas não declaradas, como as que abrigam as desigualdades salariais entre os gêneros e as que abrigam, no âmbito da sociedade brasileira, a violência, que é também simbólica, contra as mulheres, não que os homens também não sejam vítimas de violência doméstica, mas o caso das mulheres atinge níveis alarmantes. E por que nossa sociedade abriga problemas desse tipo? Do meu ponto de vista porque tendemos a naturalizar as marcas e práticas culturais que, sutilmente, disseminam-se em nosso cotidiano, isso nos leva a

silenciar as desigualdades e a assimilar as hierarquizações culturais como se isso naturalmente fizessem parte do modo como as “coisas são”.

Sei que esse é um discurso que, para algumas pessoas, pode ser militante demais para a academia, mas fico pensando qual o sentido que damos ao termo militância. Se militância é pensada como uma bandeira de luta atrelada a um movimento institucionalizado que pretende conquistar espaços e tomar “o poder”, não diria que o meu é um discurso de militância, até mesmo porque já me desliguei dos lugares institucionalizados de militância feminista dos quais fiz parte. Mas, se por militância, entende-se o modo político de ver o mundo e de buscar mudanças no sentido de equilibrar as relações de desigualdade para pensar a diferença sob a perspectiva da alteridade e, aí sim, pensar numa mudança no modo como as pessoas se vêem e vêem os outros, nesse sentido sim, meu discurso é militante, pois milito em busca das utopias nas quais escolhi acreditar, e este trabalho faz parte do modo como espero que as coisas possam vir a ser pensadas.

Um dos objetivos que espero ter alcançado é o de demonstrar que não há nada de natural naquilo que significa culturalmente ser e portar-se como homem e/ou mulher, pois penso que essa “ordem natural” das coisas e das pessoas na sociedade é uma perspectiva fértil para o germe dos preconceitos e da exclusão à medida que nos submetemos à “naturalidade” dos modelos, nos colocamos em condição de rejeição daquilo que não nos parece natural/normal e é, a partir daí, que marginalizamos todo tipo de excentricidade, inclusive a partir da perspectiva, muito em uso ultimamente que é a da *tolerância*, que abriga a hierarquia de uma identidade-modelo que, apesar de já superior, consegue engrandecer-se ainda mais por se capaz de *tolerar* o excêntrico, o anormal, o anti-natural, o monstro que, por exemplo, senta ao seu lado na escola, que reza para o seu *deus* no trabalho, que deseja o outro(a) de modo não-natural em sua praça. Essa tendência à naturalização dos lugares e das práticas culturais, juntamente com a necessidade de homogeneidade das pessoas, são responsáveis pelo processo de demonização da diferença ao qual as pessoas são submetidas em nossa cultura.

A homogeneidade é um fetiche de nossa cultura que afeta, inclusive, algumas tentativas de pensar a diferença e parece ter contaminado alguns(mas) pesquisadores(as) no âmbito do Gênero. Provavelmente por esta ter sido uma dimensão de pesquisa que emerge a partir das lutas políticas do Movimento Feminista em um contexto de lutas

predominantemente femininas por inserção social, política, econômica e epistemológica, os debates na área de gênero ainda carregam uma forte tendência a serem associados quase que exclusivamente à figura da mulher e, por isso, quando alguém diz trabalhar com gênero, comumente isso é associado à produção de pesquisas relacionadas com as mulheres, devido à sinonímia na qual parecem estar envolvidos a Feminismo, a História das Mulheres e o Gênero como espaço de produção de conhecimento.

As monografias analisadas em sua maioria apresentaram esse perfil, que é o de tomar essas três categorias epistemológicas como se imbuídas umas nas outras, o que, em alguns casos, acabou por deixar de lado os aspectos relacionais dos debates de gênero, pois mesmo falando de mulher, esse tipo de discussão não diz respeito “à mulher” pela “mulher”, mas ao feminino inserido numa relação social, afetiva, cultural e de poder com o masculino.

Esse tipo de confusão epistemológica parece desconsiderar um vasto campo de pesquisa que tem sido aberto por trabalhos que abordam a constituição das identidades de gênero sob o viés da masculinidade, o que está diretamente relacionado com o fato do Movimento Feminista, especialmente na década de 1960, ter se colocado em uma contra-posição radical em relação aos homens, fíncada na consolidação da idéia de “sexos opostos”. A rigidez dessa perspectiva possibilitou que se constituísse essa tradição na qual, os homens são inseridos como objeto nos estudos feministas inscritos no dualismo entre dominantes *versus* dominados, relacionados ao modelo “patriarcalista” de um sujeito: racional, ativo no público, na produção da ciência e da cultura, provedor, sexualmente “irresponsável”, poderoso, universalizado na sua dominação, Homem com ‘H’ maiúsculo, oposto à figura da mulher identificada como: emotiva, voltada ao mundo privado da reprodução dos filhos, cuidando das relações de afeto, sexualmente passiva, dependente, obediente, universalizada na sua opressão.

Uma releitura de tais perspectivas promove uma reelaboração conceitual que chama a atenção para a importância de se pensar que as relações entre homens e mulheres não são embates entre blocos homogêneos, e que a construção da hegemonia faz parte de uma ampla luta social, pois se trata de uma questão de se pensar como grupos específicos de homens habitam posições de poder e riqueza e como eles legitimam e reproduzem as relações sociais que geram sua dominação.

Nesse sentido, debates de gênero em torno da constituição da masculinidade, suscita algumas reflexões no sentido de se considerar que a forma de dominação peculiar à nossa época não é mais a autoridade patriarcal, mas sim a transformação de todas as relações em formas instrumentais e impessoais. Entre outras coisas, isto implica que a masculinidade requer a supressão de muitas necessidades, sentimentos, e formas de expressão, o que aponta a própria fragilidade dessa identidade de gênero e posição de sujeito que resultaria em é uma “tensão” entre ser macho e ser masculino, capaz de manter uma insegurança constante nos homens, e impulsionar tanto a auto-desvalorização como a produção de sensibilidades voltadas às práticas de violência, por exemplo.

Mesmo diante da fertilidade e da diversidade temática das produções no âmbito do debates de gênero sob as perspectivas femininas, a inserção dos homens nos estudos de gênero é uma promissora possibilidade para se pensar outras perspectivas – coerentes com a importância dada na epistemologia feminista à natureza sempre parcial e situada dos conhecimentos, que devem ser vistos como contextualizados historicamente.

Por outro lado, essa visibilidade do gênero como relativo diretamente às mulheres, no caso das monografias estudadas, está relacionada ao modo como essas questões são tratadas dentro da própria academia, no caso específico a UEPB. O que se tem é uma instituição que abriga um Grupo de Gênero, o Flor e Flor muito dedicado à militância política e envolvido nos debates sociais, mas que, por outro lado, não abre espaços para a produção do conhecimento, uma vez que as reuniões do grupo limitam-se aos informes e planejamentos de estratégias voltados para seu envolvimento nas lutas por questões voltadas para os direitos reprodutivos femininos, para a articulação de políticas públicas voltadas às mulheres, as lutas contra violência, entre outras coisas.

A produção acadêmica em torno das temáticas de gênero, das quais as monografias são exemplo, na UEPB são resultados de esforços isolados de algumas professoras que sinalizam para essas temáticas em suas aulas, mas que não tem conseguido alcançar efeitos mais amplos pelo isolamento no qual cada professor(a) trabalha, o que se traduz pela ausência de um conjunto disciplinar em termos de trabalho coletivo que pudesse vir a fortalecer essas produções, bem como a possibilitar aos(as) alunos(as) terem incentivos intelectuais para desenvolver com maior maturidade teórico-conceitual seus trabalhos acadêmicos e assim,



desenvolvessem pesquisas que abrigassem níveis diferenciados de discussões. Embora não se possa deixar de sinalizar a importância desses esforços que, ainda de forma isolada significam uma tentativa de assimilar debates que se multiplicam no interior das Ciências Sociais e Humanas propondo-se a dar conta da complexidade das relações entre os gêneros. Por outro lado, tais esforços no sentido de democratizar os debates de gênero, os quais estão inseridos numa teia relacional que estende sua tessitura também para a educação, onde se tem buscado constituir possibilidades para se pensar e abrigar as diversidades, tanto de gênero, quanto sexuais e culturais como um todo. Esses percursos estão diretamente relacionados com programas e políticas públicas voltadas para a diversidade de gênero. Um exemplo disso é a criação em 2002, quando o presidente Luís Inácio Lula da Silva assume seu primeiro mandato presidencial, e é criada, a então Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) que tem procurado incentivar iniciativas para a promoção da igualdade de gênero. Dentre as quais, vale chamar a atenção para a promoção de um concurso científico que integra o Programa Mulher e Ciência da SPM, realizado em parceria com o Ministério da Educação, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher e o CNPq. O Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero que foi instituído em 2005 é uma premiação que acontece a partir da realização de um concurso de redações para estudantes do ensino médio e de artigos científicos para estudantes de graduação e graduados, na tentativa de estimular a produção científica e a reflexão acerca das relações de gênero no país. O Prêmio pretende ainda, abrir/incentivar a abertura de mais espaços para a participação das mulheres no campo das ciências e carreiras acadêmicas, buscando também colaborar com a construção de um ambiente democrático de discussão acerca das relações e desigualdades de gênero nas escolas e universidades de todo o país e, assim, incentivar os alunos e alunas a produzirem textos sobre o tema. Como tentativa de legitimação dos estudos de gênero dentro do universo acadêmico, que busca ao mesmo tempo constituir-se como uma possibilidade de abrir espaços de discussão o Prêmio tem se mostrado uma iniciativa exitosa, pois, segundo informações contidas na página do CNPq na internet, sua terceira edição realizada em 2007 teve um aumento de mais de 80% de trabalhos inscritos em relação ao ano anterior.

Outro dado que me chamou atenção nas informações divulgadas no site do CNPq, foi acerca das redações de estudantes de ensino médio selecionados. Dentre as doze selecionadas havia trabalhos de estudantes de Alagoas, Ceará, Distrito Federal, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia e São Paulo, mas nenhum da Paraíba, o que me parece um indício de uma problemática a ser melhor estudada/pesquisada no que se refere aos debates de gênero no nosso Estado que pode estar relacionada com o que falei anteriormente em relação ao isolamento daqueles(as) que se propõem a discutir a problemática de gênero. Embora a Paraíba conte com a Rede de Mulheres em Articulação, que reúne grupos de mulheres de todo o Estado, esta possui um perfil de militância política e nenhum dos grupos que a integram tem o perfil de desenvolver pesquisas além daquelas que, de modo isolado, representam as dissertações de mestrado e/ou teses de doutorado de suas integrantes.

Mas num contexto nacional, e mesmo na região Nordeste, esses debates e o incentivo às pesquisas já se encontram em outro patamar, a exemplo disso é possível citar o Núcleo de Estudos Interdisciplinares Sobre a Mulher (NEIM) da Universidade Federal da Bahia, que abriga o primeiro programa de doutorado na área de gênero do país.

A comunidade intelectual que se dedica aos estudos de gênero é composta, em grande medida por acadêmicas(os) e militantes de movimentos sociais, mas não apenas por estes, que têm procurado constituir alguns espaços de discussão entre os quais destaca-se as revistas especializadas como a de Estudos Feministas ligada à Universidade Federal de Santa Catarina e os Cadernos Pagu ligados à Unicamp que já são espaços que contam com grande prestígio quando se trata de pensar as questões de gênero.

A tentativa de incorporar as questões relativas às relações de gênero na educação e no ensino escolar através do currículo é diretamente reflexo dessa multiplicação dos debates sociais em torno dessas questões. Não é aleatoriamente que os PCNs incorporam como proposta, as discussões sobre as relações de gênero e a diversidade sexual nos temas transversais desde sua primeira versão em 1997. Essa é uma conquista que se dá, por exemplo, a partir de lutas empreendidas, por exemplo, pelos Movimentos Feministas, GLBTT (gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e travestis), por grupos

ligados à prevenção contra doenças sexualmente transmissíveis, como o GAVE (Grupo de Apoio à Vida), entre outros.

No caso dos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba essa inserção se deve a sua tendência de seguir à lógica dos PCNs somada ao trabalho de consultoria das professoras Rosa Godoy e Luciana Calissi que possuem posturas voltadas à importância de se incorporar no ensino de História as problemáticas da diversidade cultural de modo geral, o que inclui a necessidade de se pensar a historicidade dos modelos sociais e os aspectos constitutivos das identidades de gênero e sexuais.

Mas de um modo geral, essa aparente inclusão de tais questões nos currículos não significou ainda sua incorporação pelos mecanismos e práticas de ensino. Na sala de aula o lugar aonde os conflitos e as hierarquias identitárias vão desde os primeiros anos de escolarização se estabelecendo, a incorporação de uma nova lógica para se pensar a cultura e os sujeitos, a partir da perspectiva da diversidade e da alteridade, ainda espera por deixar de ser marcada apenas por iniciativas extraordinárias de algumas poucas escolas, juntamente com alguns(mas) poucos(as) professores(as). Um exemplo disso é o livro didático – possível alvo de pesquisas que se proponham a apontar os mecanismos a partir dos quais são apropriados como material didático e mecanismo de políticas de gênero por alunos(as) e professores(as) – que de modo geral ainda não incorporou de maneira efetiva a alteridade de experiências históricas e a constituição dos lugares sociais, visto separadamente das tradicionais hierarquizações de gênero, étnicas e sexuais.

Esse deveria ser o principal objetivo da educação: criar condições e sensibilidades para que as pessoas fossem capazes de perceber que a homogeneidade e a coerência que buscamos atualmente em relação ao mundo, como espaço de constituição do “real”, é uma fantasia dos sentidos e que a humanidade é uma condição perpassada pela multiplicidade de pontos de vista, de sensibilidades e de incoerências e que isso não faz de nenhum(a) de nós piores ou melhores, apenas precisamos ser pensados(as) como diferentes.

## Referências

### REFERÊNCIAS BIBLIORÁFICAS

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**. 2a ed. São Paulo, Contexto, 1998.

ALBUQUERQUE JÚNIOR. Durval Muniz. Nordeste: uma invenção do “falo” – uma história do gênero masculino. Sergipe: Catavento, 2003.

ALMEIDA, Maria Aparecida Gomes de. Educar para a cidadania através do estudo da história. In: **Educando para a cidadania: os direitos humanos no currículo escolar**. Rio Grande do Sul: Pallotti, 1992, p. 75- 80.

ALMEIDA. Heloisa Buarque de. et al. **Gênero em Matizes**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

ARMAND. Mattelart e NEVEU. Érik. **Introdução aos Estudos Culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

ARÓSTEGUI. Julio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Bauru: Edusc, 2006.

BARROS. Ofélia Maria de. **Não ser debandada no mundo: A construção social das donas de casa no Cariri Paraibano**. Campina Grande: UFPB. Dissertação de Mestrado. 1996.

BARRETTO. Elba Siqueira de Sá (Org.), **Os Currículos do ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras**. Campinas: Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, 1998

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo 2 – Experiências vividas**. 7 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BEHABIB. Seyla & CORNELL. Drucilla. **Feminismo como Crítica da Modernidade: Releitura dos pensadores contemporâneos do ponto de vista da mulher**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1987.

BEHAR, Regina Maria Rodrigues. **O Uso do Vídeo no Ensino de História**. João Pessoa: Edições CCHLA/Editora Universitária/UFPB, 2000.

\_\_\_\_\_ & FLORES, Elio Chaves (Orgs.). **A Formação do Historiador – tradições e descobertas**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.) **Encontro “Perspectivas do ensino de história”**. 2 ed. São Paulo: FEUSP, 1996.

\_\_\_\_\_, (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo, SP: Contexto, 1997. (Repensando o ensino).

\_\_\_\_\_, **Pátria, Civilização e Trabalho – o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

BLOCH. Marc. **Apologia da História ou Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOBBIO. Noberto. **Direita e Esquerda**: razões e significados de uma distinção política. São Paulo: UNESP, 1995.

BORBA. Ângela, FARIA. Nalu & GONDINHO. Tatau. (Orgs.) **Mulher e Política**: gênero e feminismo no partido dos trabalhadores. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1998.

BRZEZINSKI. Iria (Org.) **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BURKE. Peter. (Org.) **A escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

\_\_\_\_\_. **A Escola dos Annales (1929-1989)**: a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: UNESP, 1997.

BUTHLER. Judith. “Corpos que Pensam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’”. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.) **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003.

CABRINI, Conceição et ali **O ensino de história**: revisão urgente. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CANDAU, Vera Maria. (org.) **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2 ed, 2001.

CERTEAU. Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. V. 1. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2000.

CONTIER, Arnaldo Daraya. “O ensino de História: tendências atuais e revisão”. In: CAIMI. Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias** – ensino de história no Brasil (1980-1998). Passo Fundo: UPF, 2001.

CORAZZA. Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DEACON. Roger e PARKER. Bem. “Educação como sujeição e como Recusa”. In: SILVA. Tomaz Tadeu da. (Org.) **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, pp.97-110.

DEL PRIORE. Mary. (Coord.) **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto. 1997.

\_\_\_\_\_. **História das Mulheres no Brasil Colonial**. São Paulo: Contexto. 2000

DUBY. Georges e PERROT. Michelle (Orgs). **História das Mulheres no Ocidente**. Vol.5. Lisboa: Afrontamento, 1995.

ESCOTEGUY. Ana Carolina. “Estudos Culturais: uma introdução” In: SILVA. Tomaz Tadeu da. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999, pp.134-166.

FARIA FILHO. Luciano Mendes. (Org.) **Pensadores Sociais e História da Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação: a história dos dominados em todo mundo.** Tradução de Wladimir Araújo. 2 ed. São Paulo, SP: IBRASA, 1983.

FONSECA. Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada.** 7 ed. Campinas: Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_. **Didática e Prática de Ensino de História.** Campinas : Papirus, 2003.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História e Ensino de História.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (História & Reflexões).

FOUCAULT. Michel. **Microfísica do Poder.** 20 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do Saber.** 7 ed. – Forense Universitária, 2004.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade I: a vontade de saber.** 14 ed., Rio de Janeiro: Graal. 2001.

FRAGA. Alex Branco. **Corpo , Identidade e Bom- Mocismo:** cotidiano de uma adolescência bem comportada. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREITAS, Marcos Cezar (org.) **Historiografia Brasileira em Perspectiva.** 5 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

GALLO. Silvio. **Deleuze & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003

GARCIA. Regina Leite e MOREIRA. Antônio Flávio. (Org.) **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios.** São Paulo: Cortez, 2003.

GASPARELLO. Arlette Medeiros “Construindo um novo currículo de História” In: NIKITIUK. Sonia L. (Org.), **Repensando o ensino de história.** 2a ed. São Paulo, Cortez, 1999, p. 79.

GATTI JÚNIOR. Décio. **A escrita escolar da história: o livro didático e ensino no Brasil (1970- 1990).** Bauru, SP: Edusc, 2004.

GERGEN. J. Kenneth. “ A crítica Feminista da Ciência e o desafio da Epistemologia Social”. In: GERGEN. Mary McCanney (Ed.) **O pensamento feminista e a estrutura do conhecimento.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos/ EdunB, 1993, pp. 48-69.

GONÇALVES. Andréa Lisly. **História e Gênero.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOODSON. Ivor. **Currículo: teoria e história.** 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GONSALVES. Elisa Pereira, PEREIRA. Maria Zuleide da Costa e CARVALHO. Maria Eulina Pessoa. (Org.) **Currículo e Contemporaneidade: questões emergentes.** Campinas: Alínea, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

\_\_\_\_\_, “Quando foi o pós-colonial? – Pensando no limite” In: **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

HARAWAY. Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**. São Paulo: Unicamp. n. 22. 2004, pp. 201-246

HEILBORN. Luiza. “Construção de si, gênero e sexualidade” In:\_\_\_\_\_ (Org.) **Sexualidade: o olhar das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p.40.

HERMIDA. Jorge Fernando. **A Reforma Educacional no Brasil (1988-2001): processos legislativos, projetos em conflitos e sujeitos históricos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2006.

HOBSBAWM. Eric. **Sobre história**. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

HUTCHEON. Linda. **Poética do Pós-modernismo – história, teoria, ficção**. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

JAGGAR. Lison M. e BORDO. Susan R. (Ed.) **Gênero, corpo e conhecimento**. Rio de Janeiro: Record/ Rosa dos Tempos, 1997.

JOHSON. Richard. “O que é afinal, Estudos Culturais”. In: SILVA. Tomaz Tadeu da. (org.). **O que é afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999, pp. 7-131

KARNAL. Leandro (Org.) **História na sala de aula: conceitos práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2005.

KRISTEVA. Julia. **As novas doenças da alma**. Rio de Janeiro: Rocco. 2002.

LARROSA. Jorge. **Nietzsche & a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

LAURETIS. Teresa. “Tecnologias do gênero”. In:\_\_\_\_\_ HOLLANDA. Heloísa Buarque de. **Tendências e impasses: feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. pp. 206-242.

LOMBARDI. José Claudinei & NASCIMENTO. Maria Isabel Moura (Org.) **Fontes, História e historiografia da Educação**. Campinas: Editores Associados/ HISTEDBR/ PUCPR/ UNICS/ UEPG, 2004.

LOPES. Eliane Marta Texeira e GALVÃO. Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LOPES. Luiz Paulo da Moita (Org.) **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_ (Org.) **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_ **Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MACEDO. Ana Gabriela. “Pós-feminismo”. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis. Setembro-dezembro/2006, pp. 813-817.

MEYER. Dogmar e SOARES. Rosângela. **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

- MORAIS. Regis (Org.). **Sala de Aula: que espaço é esse?** 18 ed. Campinas: Papirus, 2004.
- MOREIRA. Antônio Flávio e SILVA. Thomaz Tadeu da. (Orgs) **Currículo, Cultura e Sociedade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_ (Org.) **Currículos: políticas e práticas**. 8 ed. Campinas: Papirus, 1999.
- \_\_\_\_\_ (Org.) **Currículo: questões atuais**. 11 ed. Campinas: Papirus, 1997.
- NIKITIUK. Sônia (org.). **Repensando o ensino de história**. São Paulo, SP: Cortez, 1996.
- OLIVEIRA. Margarida M. Dias de. (Org.) **Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e reforma no ensino**. João Pessoa: ANPUH/PB e Editora Sal da Terra, 2000.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Terra à vista**. Discurso do confronto: velho e novo mundo. Cortez: Campinas, 1990.
- PEDRO. Joana Maria. **Identidade e Diferença: o Gênero enquanto questão**. Texto apresentado na ANPUH, XVIII Simpósio Nacional de História. Recife – PE, 1995, mimeo.
- PERROT, Michelle. “Escrever uma história das mulheres: relato uma experiência” In: **Cadernos Pagu**. São Paulo: Unicamp. n.4. 1995. pp. 9-28.
- \_\_\_\_\_ “História das Mulheres. Cultura e poder das mulheres: ensaio de historiografia”. Artigo traduzido por Rachel Soihet, Suely G. Costa e Rosana Soares. In: **Revista Gênero. - Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero - NUTEG - v. 2, n. 1, pp. 7-30, 2º semestre, 2001.**
- PERUCCI. Antônio Flávio. “Do feminismo *igualitarista* ao feminismo *diferencialista* e depois” In: \_\_\_\_\_ BRABO. Tânia Suely Antonelli Marcelino (Org.) **Gênero e Educação: lutas do passado, conquistas do presente e perspectivas futuras**. São Paulo: Ícone, 2007, pp. 30-44.
- PINTO. Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.
- POPKEWITZ. Thomas S. “História do Currículo, Regulação Social e Poder” In: SILVA. Thomaz Tadeu da. (Org.) **O Sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 173-210.
- PUCCI. Bruno (Org.) **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- RAGO, Margareth. “Descobrimo historicamente o Gênero” In: **Cadernos Pagu**. São Paulo: Unicamp. n.11. 1998. pp. 89-98
- \_\_\_\_\_, “Libertar a historia”. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz Lacerda e VEIGA NETO, Alfredo (orgs). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- RAGO. Margareth. “Trabalho, Feminismo e Sexualidade” In: DEL PRIORE. Mary. (Coord.) **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto. 1997.
- REIS. José Carlos. **Escola dos Annales – A inovação em história**. 2 ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- REVEL. Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.



- ROCHA, Ubiratan. **História, Currículo e Cotidiano Escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROLNIK. Suely. “Guerra dos Gêneros & Guerra aos Gêneros” In: **Revista de Estudos Feministas**. Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ. Vol. 4 n. 1, 1996, pp. 118-123.
- SAVIANI. Demeval. et. al. **História e História da Educação: o debate teórico metodológico atual**. 2 ed. Campinas: Editores Associados/ HISTEDBR, 2000.
- SCAVONE. Lucila, “O feminismo e Michel Foucault: afinidades eletivas?” In:\_\_\_\_\_, ALVAREZ. Marcos César e MISKOLCO. Richard. (Orgs.) **O legado de Foucault**. São Paulo: UNESP, 2006, p.81.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso & PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. (orgs.) **Educação e História no Brasil Contemporâneo**. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2003.
- SCOTT. Joan W. “História das mulheres”. In: BURKE, Peter. (org.) **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.
- \_\_\_\_\_. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação e Realidade**, vol. 16, n. 2. Porto Alegre. jul./dez. 1990.
- SCHPUN. Mônica Raisa (Org.) **Masculinidades**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- SILVA, Marcos A da (org.). **Repensando a História**. São Paulo: ANPUH/ Marco Zero, 1994.
- \_\_\_\_\_. **História: o prazer em ensino e pesquisa**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SILVA. Tomaz Tadeu da. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- \_\_\_\_\_. (Org.) **Nunca fomos Humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 3 ed. 2004.
- \_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.
- SKLIAR. Carlos. (Org.) **Derrida & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SIMAN, Lana Mara de Castro (Org.) **Inaugurando a História e Construindo a Nação: discursos e imagens no ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOCOCUGLIA. Afonso Celso e MACHADO. Charlinton José dos Santos (Org.) **Pesquisa e Historiografia da Educação Brasileira**. Campinas: Autores Associados/ HISTEDBR, 2006.
- SOIHET. Rachel. “História das Mulheres” In: CARDOSO. Ciro Flamarion Cardoso e VAINFAS. Ronaldo (Org.) **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campos, 1997, pp. 275 – 311.
- SPIVAK. Gayatri. “Quem Reivindica a Alteridade?” In: HOLLANDA. (Org.) **Tendências e Impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. pp. 187-205
- STEARNS. Peter N. **História das Relações de Gênero**. São Paulo: Contexto em 2007.

STEINBERG. Shirley (Org.). **Cultura Infantil**: a construção corporativa da Infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

SWAIN, Tânia Navarro. “Identidade nômade: heterotopias de mim.” In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz Lacerda e VEIGA NETO, Alfredo (orgs). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

THOMPSON. E. P. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

WEREBE. Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**: trinta anos depois, São Paulo: Ática, 1994.

WOODWARD, Kathryn. “Identidade e diferenças: uma introdução conceitual”. In: SILVA. Tomaz Tadeu da. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

## REFERÊNCIAS – MONOGRAFIAS

ARAÚJO. Francimar Gomes de. **A mulher no livro didático de história do ensino fundamental**. Campina Grande, 2004. (mimeo)

BARBOSA. Fernanda Monteiro. **A mulher na música de Luís Gonzaga**. Campina Grande, 2003. (mimeo)

DINIZ. Andréia de Almeida. **As imagens do feminino na visão de Gilberto Freyre em Casa Grande & Senzala**. Campina Grande, 2003. (mimeo)

FARIAS. Marinalda. **A negra Fulô**: estudo dirigido à mulher no Brasil nos anos 90, 2002. (mimeo)

FARIAS. Rosineide Alves de. **As artes de viver das mulheres do sisal em Pocinhos – PB (1960-1980)**. Campina Grande, 2004. (mimeo)

FEITOSA. Manuela Farias. **Construindo seu Destino**: a emancipação da mulher através do trabalho na confecção na cidade de Santa Cruz do Capibaribe – PE. Campina Grande, 2007. (mimeo)

FERREIRA. Flaviano Batista. **Sexo, amores, desejos e transgressões**: a imagem do feminino em Casa grande & Senzala. Campina Grande, 2005. (mimeo)

FIGUEIREDO. Giane Lourdes A. de Sousa. **Conceito de Gênero**: ideologia patriarcal. Campina Grande, 2003. (mimeo)

FREITAS. Liliann R. Pereira de. **Amargo regresso**: retorno ao feminino. Uma análise do discurso feminista nos séculos XX e XXI. Campina Grande, 2002. (mimeo)

FREITAS JÚNIOR. Cleófas Lima Alves de. **O feminino no discurso protestante**: um estudo da comunidade congregacional entre 1930-1940 em Campina Grande. Campina Grande, 2007. (mimeo)

GONÇALVES. Liziane Lira. **A construção da identidade das mulheres chefes de domicílio em Campina Grande**: lutas, dilemas e conquistas. Campina Grande, 2004. (mimeo)

LIMA. Noemia Braga. **Dilemas, discursos e conquistas:** a trajetória das mulheres comerciárias campinenses. Campina Grande, 2003. (mimeo)

LIMA. Maria Aparecida Curvêlo de. **Violência doméstica contra a mulher.** Campina Grande, 2005. (mimeo)

MELO. Natália Rodrigues de. **Família e sexualidade no livro didático de história:** contestando suas narrativas. Campina Grande, 2004. (mimeo)

NASCIMENTO. Márcia Pereira do. **A construção das relações da mulher com a direita no Brasil na década de 60,** Campina Grande, 2002. (mimeo)

OLIVEIRA. Mércia Gomes de. **A emergência das mulheres no espaço público:** os discursos burgueses, anarquistas e feministas – Brasil – 1900-1940. Campina Grande, 2005. (mimeo)

RAMIRES. Rosane Silva. **Roupas e Subjetividades:** a moda feminina entre 1950 e 1968. Campina Grande, 2005. (mimeo)

SANTOS. Alba Poliana V. dos. **Maternidade sem casamento:** a construção das mães solteiras nas famílias de baixa renda em Campina Grande. Campina Grande, 2002. (mimeo)

SANTOS. Maria Gonçalves dos. **A representação da mulher na literatura de cordel na Paraíba** – Leandro Gomes e Manuel Monteiro. Campina Grande, 2005. (mimeo)

SILVA. Suzana Maria de Souza. **Carlota:** uma mulher que marcou época (Areia, 1845-1851). Campina Grande, 2004. (mimeo)

SOUZA. Maria do Socorro. **Abordagem Sistêmica da Participação Feminina no Universo fabril (1889 – 1920).** Campina Grande, 2006. (mimeo)

TAVARES. Lenice S. **A inocência das bandidas:** o discurso das mulheres apenadas do presídio regional de Campina Grande. Campina Grande, 2005. (mimeo)

TAVARES. Tânia do Nascimento. **A participação feminina na política campinense** – Maria Dulce Barbosa – 1 vereadora eleita (1947-1959). Campina Grande, 2003. (mimeo)

## REFERÊNCIAS – DOCUMENTOS CURRICULARES

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos – apresentação dos temas transversais. Brasília: MC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** história e geografia – 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PARAÍBA. Secretaria Estadual de Educação e Cultura, Coordenação de Ensino Médio. **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba:** Ciências Humanas e suas Tecnologias. João Pessoa: [s.n], 2006.

# **Anexos**

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)