

QUE HISTÓRIA É ESSA? A PERSPECTIVA DE GÊNERO NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM SALVADOR (2005 – 2007)¹

Liz de Oliveira Motta Ferraz²

Em virtude das mudanças ocorridas³ a partir Constituição de 1988, da promulgação em 1996 da nova LDB e, posteriormente, das Resoluções e Planos de Educação, a União repassa aos Estados a responsabilidade de elaborar parâmetros para nortear as ações educacionais. A nova LDB (Lei 9.394/96) deixa clara essa responsabilidade no Art. 10º: “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios” (LDB/BRASIL, IV, III, p. 31). Nesse contexto, o Ministério da Educação passou a refletir sobre os currículos utilizados no Brasil, pois a visão tecnicista estava sendo substituída por uma visão mais humanista, baseada nos direitos humanos e na cidadania, que traz, na sua essência, fatores como a diversidade cultural, religiosa, racial e regional. O MEC, então, reuniu profissionais de Educação, especialistas de diversas áreas e ciclos, para formularem as novas bases curriculares para a educação no país (BITTENCOURT, 2003, p. 23). Nasceram daí os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁴, publicados em 1997, que, segundo Vianna e Unbehaun, tem como função “subsidiar a elaboração ou revisão curricular dos estados e municípios e que pretende contextualizá-la em cada realidade social” (2004, p. 89).

Os Parâmetros são ofertados pelo governo como diretrizes a serem seguidas pelas escolas, levando em consideração a diversidade cultural, regional e política do país, mas procurando construir referências nacionais em Educação comuns ao processo educativo em todo o território brasileiro. Portanto, o estado da Bahia utiliza como modelo curricular para o Ensino Médio os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)⁵ – fruto do Plano Decenal de

¹ Este artigo é o resultado de pesquisa realizada por mim para a elaboração da minha monografia de Pós Graduação *Lato Sensu* da Universidade Federal da Bahia no 1º semestre de 2010.

² Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, lizmotta@hotmail.com

³ A Constituição de 1988 trouxe mudanças significativas em várias instâncias da sociedade, como o estabelecimento dos direitos sociais para a construção da cidadania plena. Para isso, o documento contempla ainda a saúde, o trabalho, a maternidade, a infância e a assistência aos desamparados. Aqui, o foco é a área educacional, por ser relevante para a compreensão da construção curricular no estado da Bahia. Dentre as novas regras trazidas pela Carta, podemos destacar: a universalização do Ensino Fundamental, a oferta obrigatória de Educação Infantil pelo Estado, o crescimento da oferta do Ensino Médio e a autonomia dos estados e municípios quanto à idealização dos seus planos de ensino. Disponível em:

<http://www.senado.gov.br/Agencia/verNoticia.aspx?codNoticia=78639&codAplicativo=2>.

Acesso em: 05 de outubro de 2009.

⁴ O currículo único elaborado pelo Ministério da Educação, os PCN, são compostos das disciplinas convencionais Matemática, Português, História, Geografia, Ciências, Artes e Educação Física, além dos temas transversais.

⁵ Em 1997, os PCN para o Ensino Fundamental foram publicados logo após a nova LDB, e os PCNEM foram publicados e distribuídos às escolas em 1999.

Educação para Todos (1993 – 2003) – elaborados a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução CEB N. 3/1998). Conhecida também como DCNEM, esse documento foi aprovado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e homologado pelo Ministério de Educação. Seu principal mérito é explicitar a função dos PCNEM e a ancoragem jurídica que as unidades escolares devem respeitar quando da elaboração dos planos de ensino (BAHIA, OCEEM, p. 11-15).

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho.

Art. 2º A organização curricular de cada escola será orientada pelos valores apresentados na Lei 9.394 (...). (BRASIL, DCNEM, 1998, p. 1)

Sinteticamente, a Lei 9.394 no Art. 36º da Seção IV conduz à elaboração curricular para o Ensino Médio, a partir do “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, LDB, 2004, p. 39). Toda essa seção é dedicada ao Ensino Médio; porém não há referências sobre gênero. Mesmo quando suscita a formação ética e o pensamento crítico, a LDB deixa um vácuo, pois ética e crítica tem um alcance amplo em vários seguimentos da sociedade contemporânea, o que pode causar um escamoteamento das questões de gênero (haja vista que a categoria gênero já era utilizada na década de 1990 no Brasil como parâmetro de análise e discussões sobre a condição feminina) em detrimento de outras ditas mais emergentes, como a fome, o trabalho, a cidadania, a violência, etc.

Chama atenção a linguagem empregada na elaboração dos documentos nomeando ambos os sexos na forma masculina. A questão da linguagem andocêntrica, nesse sentido a escrita, é uma característica marcante dos documentos oficiais. Segundo Vianna e Unbehaum

É exatamente isso que as frases desses documentos mostram. Se, por um lado, o masculino genérico por elas empregado expressa uma forma comum de se manifestar, por outro lado, seu uso – especialmente em textos que tratam de direitos – não é impune, pois a adoção do masculino pode expressar discriminação sexista e reforçar o modelo linguístico andocêntrico. (2004, p. 90)

As DCNEM invocam, por exemplo, numa linguagem andocêntrica – sempre com os termos no masculino unânime –, o respeito à democracia e o fortalecimento da tolerância; esta última podendo ser uma via de mão-dupla, pois tolerar significa admitir modos de pensar, sentir e agir – a aceitação das diferenças –, porém, tolerância também incide em suportar ou ser condescendente com as diferenças, ou, ainda, ter complacência com a intolerância, desencadeando a partir da não-aceitação das diferenças o nível de desigualdades e exclusões.

I - os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca. (BRASIL, DCNEM, 1998, p. 1)

A própria Constituição Federal de 1988, conclamada a que mais se preocupou com os direitos humanos, pouco se refere especificamente à mulher. Em geral, os termos empregados estão no masculino absoluto. Mas quando se trata de deveres o termo mulher é devidamente explicitado: “homens e **mulheres** são iguais em direitos e **obrigações**” (Art. 5º, I, grifo meu). Em termos da Educação, a Carta ressalta que “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família (...)” (Art. 205); ou seja, o “andocentrismo característico da forma como se refere a todos, mantendo o genérico masculino indiscriminadamente, somando-se à ausência do gênero nas premissas que discutem os direitos e a organização do sistema educacional brasileiro” (UNBEHAUM e VIANNA, 2004, p. 91). Segundo essas autoras, não se trata de utilizar todas as expressões bifformes e heterônimas da gramática, mas da menção indispensável aos direitos em ambos os sexos, para que fique explícito na Lei que o sujeito humano universal, em verdade, são ambos os sexos.

Os PCNEM foram elaborados posteriormente à Constituição de 1988 e dos PCN para o Ensino Fundamental e, obviamente, trazem em sua essência os pontos nodais e paradigmáticos que deram forma a esses documentos oficiais. A construção dos PCNEM percorreu um longo caminho, desde 1996, “quando se iniciaram os estudos e a discussão de documentos preliminares que embasaram as reflexões sobre seu papel no novo currículo” (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 9), e, ao fazê-lo, re-significou os princípios propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI⁶ (UNESCO) sobre os seguintes pilares:

A **estética da sensibilidade**, que supera a padronização e estimula a criatividade e o espírito inventivo, está presente no **aprender a conhecer** e no **aprender a fazer**, como dois momentos da mesma experiência humana, superando-se a falsa divisão entre a teoria e prática. A **política da igualdade**, que consagra o Estado de Direito e a democracia, está corporificada no **aprender a conviver**, na construção de uma sociedade solidária através da ação cooperativa e não-individualista. A **ética da identidade**, exigida pelo desafio de uma educação voltada para a constituição de identidades responsáveis e solidárias, comprometidas com a inserção em seu tempo e em seu espaço, pressupõe o **aprender a ser**, objetivo máximo da ação que educa e não se limita apenas a transmitir conhecimentos prontos. (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 21).

Embora as demandas de gênero só sejam notadas nas entrelinhas desses princípios, percebem-se alguns avanços quanto ao respeito das identidades e à construção de uma sociedade equitativa. Ora, pressupõe-se que respeito e equidade só existem onde as questões de gênero fazem parte da agenda e da pauta da União e dos anseios dos cidadãos/ãs como um todo; daí a importância de se

⁶ Disponível em: http://www.capag.info/docs/educac_um%20tesouro_descobr.pdf. Acesso: 30 de agosto de 2009.

ter expressamente explícito o termo gênero, ou, na melhor das hipóteses, a palavra “mulheres” em todo o arcabouço jurídico e políticas educacionais, pois a função primordial do processo educativo é educar as gerações para que se realize, além da escolarização, uma formação cidadã, em que os valores humanos e éticos se constituam em apontadores basilares no ato de educar (UNBEHAUM e VIANNA, 2004, p. 92). Sendo assim, não basta promulgar leis e ações educacionais sem a inclusão de gênero em seus escopos; na mesma medida, não adiantará ensinar as gerações futuras conceitos de ética, trabalho, tecnologia e cidadania sem a concepção da igualdade e do respeito às questões de gênero.

As questões de gênero já discutidas à época, que englobam os direitos humanos, as políticas de igualdade, a superação das dicotomias e sexismos, não são claramente expostas nos documentos oficiais ficando a cargo dos/das leitores/as, a análise e a interpretação dessas demandas na perspectiva e interesse das mulheres.

A Política da Igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano. (BRASIL, DCNEM, 1998, p. 2)

Como expressão de identidade nacional à estética da sensibilidade, facilitará o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade própria dos gêneros, das etnias e das muitas regiões e grupos sociais do País. (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 23)

Um dos fundamentos da política da igualdade é a estética da sensibilidade (...) quando denuncia que os estereótipos que alimentam as discriminações e quando, reconhecendo a diversidade, afirma que oportunidades iguais são necessárias, mas não suficientes para oportunizar tratamento diferenciado, visando a promover igualdade entre desiguais. (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 35)

Baseado nos trechos citados percebe-se que os direitos humanos foram contemplados e que o fomento à inclusão é uma premissa balizadora para o fim das desigualdades; porém, todo o seu conteúdo é generalizado e o protagonismo propalado, em se tratando da História, ainda se sustenta em mãos masculinas. Da mesma forma, os PCNEM mantêm o caráter universalista quando conceitua política de igualdade, deixando brechas a interpretações e utilizações em demandas tidas como mais urgentes, ficando as mulheres em segundo plano quando da elaboração curricular.

Quer na perspectiva psicológica, quer na antropológica, a construção da identidade autônoma é acompanhada, em um movimento único, da construção da identidade dos outros. Isso implica o reconhecimento das diferenças e imediatamente a aceitação delas, construindo-se uma relação de respeito e convivência, que rejeita toda forma de preconceito, discriminação e exclusão. (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 27)

No que se refere à disciplina História (não só ela, mas em todas as demais disciplinas), percebe-se, a partir da década de 1980, uma mudança da pedagogia centrada no ensino para uma pedagogia preocupada com a aprendizagem dos/as alunos/as; ou seja, pensar a disciplina como ferramenta para que possibilite meninos e meninas a fazerem leituras críticas do mundo a partir dos seus próprios cotidianos. Nesse aspecto, os PCNEM afirmam que

Os conhecimentos de História são fundamentais para a construção da identidade coletiva a partir de um passado que os grupos sociais compartilham na memória socialmente construída. A ênfase em conteúdos de História do Brasil (...), construídos em conexão com conteúdos da chamada História Geral, (...) é parte da estratégia de autoconstrução e autoconhecimento, permite ao indivíduo situar-se histórica, cultural e socialmente na coletividade, envolvendo seu destino pessoal no destino coletivo. (BRASIL, PCNEM, 1999, p.28)

Interessante observar que essa mudança paradigmática é fundamental para a inclusão de gênero nos temas históricos, possibilitando o reconhecimento das alunas como protagonistas da História; porém, a escassez de uma historiografia baseada nas questões de gênero e na história das mulheres, ou ainda a dificuldade de esses estudos penetrarem na Educação Básica, traduz livros didáticos esvaziados desses temas, bem como os estudos de gênero ainda se mantêm exilados no ensino superior, o que limita o acesso dos/as professores/as que não frequentam as academias ou que, simplesmente, não tem tempo ou condições para estudos e análises mais profundas dos temas históricos que irá ensinar. O saldo dessas intercorrências é uma pseudo Nova História⁷ ensinada nas salas de aula do Ensino Médio. Uma História que se diz nova, mas que ainda mantém, pelo menos na Educação Básica, fortes características do positivismo, da tradição rankeana baseada na narrativa política, e dos grandes eventos protagonizados por heróis masculinos, brancos e ocidentais. Nesse sentido, os PCNEM reconhecem os ranços e avanços na disciplina História, embora de maneira bastante otimista, limitando-se a “culpar” a discordância das correntes ideológicas pelas dificuldades acima apresentadas.

No que se refere ao conhecimento histórico escolar, os currículos atuais são indicativos das transformações paradigmáticas do campo que envolve o conhecimento histórico. As aproximações entre a História ensinada e a produção acadêmica tem se intensificado a partir do final dos anos 1970,

⁷ A Nova História é mais conhecida na França. *La nouvelle histoire* é o título de uma coleção de ensaios editada pelo renomado medievalista francês Jacques Le Goff. Esses ensaios propõem “novos problemas”, “novas abordagens” e “novos objetos” para a historiografia. Mais exatamente, essa corrente está associada à chamada *École des Annales*, agrupada em torno da revista *Annales: économies, sociétés, civilisations*. A Nova História ou História Total é a história escrita como uma reação ao paradigma tradicional ou história rankeana ou ainda história positivista; uma história essencialmente política, automática e baseada nos grandes heróis e nos eventos. A nova história amplia os caminhos para o estudo da trajetória da humanidade, pois utiliza várias fontes e não só os documentos oficiais, e dá voz e lugar aos chamados excluídos: mulheres, negros, índios, homossexuais, proletários, etc. (BURKE, 1992; LE GOFF, 2001). Daí a crítica a o que chamo nesse artigo de pseudo Nova História, pois a História ensinada na Educação Básica é um vôo rasante sobre conteúdos e sujeitos, fontes e metodologias a que se propõe a História Total. Os/as profissionais de Educação tendem a manter os conteúdos positivistas em seus currículos, muitas vezes alegando tempo escasso para novas pesquisas, falta de material teórico para preparar as aulas ou dizem acompanhar o livro didático, que ainda mantém conteúdos e análises tradicionais da história. Com isso, perdem os/as alunos/as em conteúdo e análise crítica, já que a Nova História é essencialmente subjetiva.

estabelecendo relações muitas vezes profícuas, mas que apontam para as dificuldades de consensos e ou definições simplificadas sobre os conteúdos e métodos de ensino. (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 42)

Os DCNEM já mencionavam a utilização de novos conteúdos na busca da melhor adaptação às necessidades do aluno e das demandas da sociedade. Contudo, como toda Lei, deixa a brecha para a não realização das ações caso não existam meios técnicos e financeiros para viabilizá-las.

Fomentarão a diversificação de programas ou tipos de estudo disponíveis, estimulando alternativas, a partir de uma base comum, de acordo com as características do alunado e as demandas do meio social, admitidas as opções feitas pelos próprios alunos, **sempre que viáveis técnica e financeiramente.** (BRASIL, DCNEM, 1998, Art. 7º, II, p. 3, grifo nosso)

No quesito “o que e como ensinar História”, os PCNEM expõem essa História Nova e suas múltiplas linguagens e protagonistas, criticando o modelo tradicionalista; entretanto, quando afirmam que os novos temas e a pluralidade de sujeitos “alteram as concepções baseadas nos grandes ‘eventos eventos’ ou nas formas estruturalistas baseadas no modo de produção, por intermédio dos quais desaparecem homens e mulheres de ‘carne e osso’ (...)” (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 43), esquecem-se que, em linha historiográfica tradicionalista ou estruturalista, as mulheres nunca tiveram carne, osso e sangue, eram apenas meras figurantes, sem personalidade e quase etéreas ou demoníacas. Esse parecer é defendido por Maria Lígia Prado em seu brilhante texto “A Participação das Mulheres nas Lutas Pela Independência Política da América Latina”: em linhas gerais, Prado afirma que quando a mulher se mostrava abnegada ao sofrimento, era considerada um exemplo para a santificação, mas caso se rebelasse e infligisse os padrões machistas, era considerada uma bruxa, um ser devasso ou simplesmente uma louca. O meio termo seria aquela que segue seu marido ou companheiro em nome do amor e da obediência, independente de ideologias, pois estas pertenciam aos homens (2004, p. 29-52). Portanto, “a maneira pela qual as meninas, suas famílias e os professores vêm a educação e o conteúdo do currículo será influenciada pela igualdade de gênero na sociedade como um todo.” (OXFAM, 2005, p. 2). Em História, situar as mulheres como sujeitos ativos nas articulações dos processos humanos é importante para que as pessoas (meninas e mulheres) sejam e se tornem partícipes de um mundo melhor.

Deve-se, ainda, destacar que os PCNEM de História expressam o atavismo linguístico dos documentos oficiais, que lhe serviram de escopo, quando se reportam à concepção de duração e temporalidade utilizando o sujeito histórico no masculino, “quando, no entanto, situamos o **homem** numa escala planetária (...)” e “a compreensão da escala de tempo pode situar o papel do **homem** no processo de transformação da natureza (...)”, ou ainda, “ao se repensar o tempo histórico tendo como referência as relações **homem-natureza** (...)” (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 49, grifo nosso). Além de que não existe um modelo curricular da disciplina História para o

Ensino Médio, existem vários, já que as escolas possuem autonomia para construí-los, segundo as especificidades das comunidades em que estão inseridas, e aplicá-los em suas salas de aula. E, muitas vezes, o currículo é constituído de uma lista de assuntos sem nenhum vínculo com a realidade do/a aluno/a.

O currículo de História, bem como o de qualquer outra disciplina escolar, não é nem pode ser encarado apenas ou principalmente como mera listagem de conteúdos, ainda que tal listagem deva fazer parte do currículo. Não devemos nos escravizar aos conteúdos, até porque eles serão sempre uma pequena seleção dentre conteúdos bem mais vastos. No caso de História, sabe-se (ou pelo menos se deveria saber) muito bem que o que é ensinado aos/as alunos/as é apenas uma fração ínfima do possível conteúdo total da história humana. E, ainda assim, nesse pequeno universo transmitido em sala de aula, os homens são os habitantes exclusivos, portanto, “o currículo e as formas de ensino e aprendizagem, podem reproduzir ideias e práticas marcadas pela desigualdade de gênero” (OXFAM, 2005, p. 8). Parte daí a crítica que Santomé (1995) faz aos planos de ensino quando afirma que “os currículos planejados e desenvolvidos nas salas de aula vêm pecando por uma grande imparcialidade no momento de definir a cultura legítima, os conteúdos culturais que valem a pena.” (p. 165);

Por mais bem organizados, selecionados e articulados que sejam tais conteúdos, o importante no currículo não reside neles isoladamente, mas sim na sua relação com os objetivos gerais da educação escolar, os objetivos gerais do ensino escolar de História, a metodologia de ensino e a avaliação. Assim, o currículo deve ser visto como uma totalidade integrada, em que os conteúdos se articulem coerentemente com as várias dimensões do processo de ensino-aprendizagem escolar. Se não houver essa articulação, o caráter “crítico” ou “progressista” de determinados conteúdos, objetivos gerais ou específicos, pode ser solapado por uma metodologia ou avaliação conservadora. Por exemplo, se queremos formar um/a “cidadão/ã crítico/a”, capaz de compreender algumas linhas de força do processo histórico para nele intervir, não podemos nos limitar a exigir do/a aluno/a a mera assimilação de conteúdos, por mais críticos, progressistas ou avançados que eles sejam. É preciso também que meninos e meninas aprendam a serem críticos em relação aos próprios conteúdos críticos.

Motivar a criticidade do alunado tanto em relação ao mundo como também a sua autocrítica diante de comportamentos, experiências, valores pessoais e coletivos são aspectos relevantes no quesito “o que e como ensinar” dos PCNEM de História.

O Ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais,

culturas, valores e com gerações do passado e do futuro. (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 46)

Daí a importância em formar currículos de História que estejam afinados com o enfoque de gênero, e, a partir da prática epistemológica do/a professor/a, conceber um ensino que promova a igualdade entre meninos e meninas. É necessário, para isso, deslocar o sujeito histórico do exclusivismo masculino e dar visibilidade a atuação das mulheres, desfilando novos olhares no fazer histórico. É preciso mudar o pensar e o atuar para que o/a professor/a de História, mesmo utilizando os currículos oficiais, saiba desenvolver aulas e temas que contemplem a história das mulheres e as questões de gênero. Uma tarefa que não é fácil, já que por vezes estes/as profissionais não ultrapassam as páginas dos orientadores temáticos, não vão além dos conteúdos propostos e, com isso, limitam sua prática e o desenvolvimento da análise crítica nos/as alunos/as. Cometem um erro, pois os PCNEM foram construídos para orientar os planos de ensino, mas por serem estatais carregam ranços e ideologias que não contemplam os chamados excluídos da História. Portanto os/as educadores/as dificilmente encontrarão respostas para todas as questões, longe disso, pois nesse documento a preocupação com temas e metodologias se limita à prática epistemológica, à importância da pesquisa em diversas fontes e do método histórico para o bom desenvolvimento da disciplina, mas sem o cuidado em destacar os conceitos de gênero, classe, raça/etnia e geração para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, como pode ser constatado nesta passagem:

O estudo de temas articulados à apropriação de conceitos ocorre por intermédio de métodos oriundos das investigações históricas, desenvolvendo a capacidade de extrair informações das diversas fontes documentais (...). A apropriação do método de pesquisa historiográfica, reelaborada em situações pedagógicas, possibilita interpretar documentos e estabelecer relações e comparações entre problemas atuais e de outros tempos. Torna-se necessário escolher métodos que auxiliem a capacidade de relativizar as próprias ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço. (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 53)

Em suma, conteúdo e método não são duas dimensões estanques do processo educacional; ao contrário, formam uma unidade orgânica, inseparável, pois todo conteúdo tem uma dimensão metodológica, da mesma forma que todo método é também conteúdo. Mas, para que essa preocupação se torne uma aliada para a inclusão de gênero nos currículos de História e, conseqüentemente, para o alcance da educação com igualdade de gênero, faz-se necessária a conscientização do/a professor/a no sentido de ter uma atenção especial na escolha dos temas e na forma como, de fato, irá trabalhá-los com o alunado, não se limitando apenas aos manuais didáticos e sempre questionando os axiomas apresentados por estes.

Em verdade, a prática docente é a grande norteadora para a inclusão das questões de gênero nos conteúdos de História. Os/as professores/as possuem autonomia para programar suas aulas

utilizando temas e conteúdos sob a perspectiva de gênero. Como recomenda Oxfam, os/as educadores/as devem “estar treinados e empoderados para analisar e desafiar a ‘estereotipação’ e o preconceito de gênero nos materiais curriculares, no uso da linguagem e nas relações dentro da escola e com a comunidade.” (2004, p. 9)

Reconhecem-se, porém, as muitas pressões⁸ existentes sobre os/as professores/as (neste caso, da disciplina História) para seguirem o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, acatarem as exigências do MEC e da SEC, sobrando um tempo exíguo para trabalharem conteúdos e métodos em várias turmas com realidades diferentes. Cabe acrescentar a desmotivação da classe docente por conta da desvalorização salarial, da falta de estrutura física e logística para realizar suas aulas e da violência que impera em muitas escolas, provocando insegurança à sua práxis. Porém, todo o currículo é somente tão bom quanto os/as professores/as que o utilizam. Nesse sentido, os/as professores/as voltados às questões de gênero terão mais essa demanda em seu cotidiano profissional.

Além das dificuldades ou interesses dos/as docentes, as DCNEM e, principalmente os PCNEM, citam as questões de gênero de forma subjetiva e superficial em seus textos. Destarte, como já foi dito, o gênero não foi explicitamente contemplado por esses documentos e somente um olhar mais acurado pode perceber em suas entrelinhas algumas assertivas para a promoção da igualdade de gênero. Vale ressaltar que durante a elaboração documental que hoje baliza os currículos de História, bem como de todas as outras disciplinas, o conceito de gênero ainda estava em formação no Brasil. Entretanto, não se pode colocar o peso da ausência das questões de gênero nos documentos educacionais por este ainda ser um conceito embaçado para as correntes feministas da época, uma vez que as demandas por uma vida segura e de qualidade para as mulheres já existiam no Brasil desde o primeiro quartel do século XX, portanto, muito antes da elaboração da CF/88, das DCNEM/98 e dos PCNEM/99. Portanto, embora velado atualmente nesses documentos, o gênero pode ser revelado a partir da promoção de políticas educacionais que “encorajariam o questionamento do currículo, a quebra das hierarquias e redes de poder que excluem meninas e mulheres” (OXFAN, 2004, p. 4).

Orientações curriculares estaduais para o Ensino Médio – Uma Proposta Viável

Existe um grande número de trabalhos que estão sendo realizados nos âmbitos nacional e internacional no sentido de influenciar transformações nos currículos para o alcance da igualdade

⁸ Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news03_37.htm. Acesso em: 05 de outubro de 2009.

de gênero.⁹ Arriscamo-nos a dizer que, apesar de não ser a premissa basilar, uma boa oportunidade para a inclusão de gênero nos currículos de História foi a elaboração dos Orientadores Curriculares Estaduais para o Ensino Médio pela Secretaria Estadual de Educação, com a participação significativa da comunidade escolar.

Destarte, as escolas estaduais de Salvador utilizam os PCNEM como arcabouço temático e contam, ainda, com esses orientadores curriculares elaborados pela SEC/Ba para auxiliá-las nas escolhas de conteúdos, metodologias e referências teóricas a serem trabalhados por professores/as, pois

partindo da premissa de que os fundamentos emanados das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, em função da dificuldade na realização da transposição didática, ainda não foram plenamente apropriados pelas equipes escolares da rede pública, este Documento pretende se constituir orientador da ação educativa da Escola como organização centrada na aprendizagem. (OCEEM/SEC/BA, 2005, p. 11)

De acordo com os OCEEM, sua elaboração se deu a partir da articulação entre os/as profissionais de educação da rede pública num processo dialógico crítico com os parâmetros oficiais, levando em conta a realidade escolar local e proporcionando a esses/as profissionais externarem suas dúvidas e opiniões e validarem compromissos a fim de construírem um currículo afinado com a realidade em que vivem (OCEEM/SEC/BA, 2005, p. 13-14).

Os OCEEM foram construídos coletivamente em sistema de mutirão mobilizando, segundo dados da Secretaria de Educação, 1.174 professores/as e 33 Diretorias Regionais de Educação, técnicos da SEC, especialistas de três áreas do conhecimento que estruturam o currículo do Ensino Médio, agregando 82 Unidades Escolares da Rede Estadual (SEC/BA). Foram realizados encontros locais, regionais em forma de videoconferências e o Encontro Estadual, em que os/as docentes refletiram e opinaram sobre questões relacionadas às suas áreas de atuação. (OCEEM/SEC/BA, 2005, p. 13)

Nesse Encontro Estadual, percebeu-se que o processo educacional do Ensino Médio da rede pública não é engessado, pois sofre transformações significativas; portanto, é necessário que os envolvidos nesse processo analisem e protagonizam ações que se direcionem para as transformações ansiadas.

Todo o esforço empreendido nesta construção voltou-se para o desvelamento da identidade do estudante adolescente e do jovem: suas necessidades, seus desejos, suas culturas e suas potencialidades para o desenvolvimento de um protagonismo juvenil que ultrapasse os muros da escola. (OCEEM/SEC/BA, 2005, p. 14)

⁹ No entanto, mesmo com o vasto material produzido ou ainda em fase de conclusão, ainda as questões de gênero não conseguiram romper os limites acadêmicos e contemplarem as salas de aula da Educação Básica.

A proposta do OCEEM se torna viável por questionar os paradigmas existentes nas teorias que embasam os manuais didáticos e toda a prática docente, refletindo sobre a individualidade e as diferenças existentes em cada aluno/a para a promoção de uma educação significativa, de qualidade, criando condições para uma vida melhor e mais digna. Além disso, o mundo contemporâneo vem demandando a adoção de novas concepções e práticas pedagógicas “que viabilizem um currículo contextualizado que incorpore (...) as vivências, as experiências e a cultura dos estudantes, enquanto práticas sociais” (OCEEM/ SEC/BA, 2005, p. 15).

Os Orientadores Estaduais trazem os fundamentos dos PCNEM (BRASIL, 1999) - estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade¹⁰ - e trabalha cada um deles separadamente, mas lembrando que existe uma articulação e uma retroalimentação entre eles. Na explanação dos três eixos, fica claro que a ação educativa aparece vinculada a uma preocupação que se move em direção

a um currículo flexível e a uma formação para a autonomia como princípio de educação para a cidadania que deve ser exercida num contexto democrático e num cenário que demanda criatividade, atitude responsável e proativa com o saber e com a formação por parte de professores e estudantes. (OCEEM/SEC/BA, 2005, p. 35)

A visão que se propõe nos OCEEM ultrapassa o currículo rígido e conteudista, que reduz a oportunidade de inserção das mulheres e das questões de gênero nos temas históricos. Em verdade, a proposta desse documento é elevar meninos e meninas a protagonistas da ação educativa, ou seja, o desenvolvimento do sujeito crítico, autônomo, responsável por si e pelos outros, conscientes do seu papel na história. Para isso, a escola deve estar “comprometida com a proposição de situações de aprendizagem diferenciadas, respeitando as diferenças, afirmando os vários olhares e escutando as várias vozes” (OCEEM/SEC/BA, 2005, p. 36) e, ao fazer as opções temáticas para a construção curricular, deve perceber que todos são responsáveis pela formação da identidade social, coletiva e individual, pois os conteúdos curriculares são vetores para o desenvolvimento do pensar crítico e da tomada de decisões do indivíduo consigo mesmo e com o mundo.

As mudanças ocorridas no Ensino Médio em decorrência da promulgação da LDB e dos PCNEM foi uma preocupação presente nos Orientadores Estaduais. Tais mudanças levaram docentes, técnicos/as, coordenadores/as e diretores/as a repensarem a concepção de

¹⁰ A estética da sensibilidade é entendida como a capacidade que o ser humano possui de criar, de inventar, de se emocionar, de transformar, o que se opõe à estética do padrão, por sugerir uma ambiência em que as identidades se expressam nas suas singularidades. A questão central da política da igualdade está no reconhecimento dos direitos humanos e no exercício dos direitos e deveres da cidadania. A ética da identidade diz respeito às possibilidades de convivência social sustentada por um sistema de crenças orientado pelo respeito, pela liberdade, pela solidariedade e pelo direito (OCEEM/SEC/BA, 2005, p. 223-25).

aprendizagem e a organização curricular. Transformar o processo de aprendizagem antes totalitário – onde o/a docente ensinava e o alunado reproduzia – em um processo democrático e sinérgico é também refletir sobre a organização curricular – antes departamentalizada em conteúdos – e torná-la cada vez mais interdisciplinar. A inspiração pedagógica que perpassa a escrita dos OCEEM é de uma escola democrática na busca pela superação de modelos considerados excludentes e estereotipados.

Respeitando o saber e a cultura do educando, os elementos que ele traz para a sala de aula, e buscando, na tradição e na contemporaneidade, novas fontes de informação, a escola dá sentido ao conteúdo curricular, possibilita uma compreensão contextualizada do mundo e da cultura, valoriza e fortalece as identidades étnicas, de classe e de gênero, entre outras, numa perspectiva de inclusão social e política, situando os educandos como sujeitos conscientes dentro do universo simbólico que os constitui, como homens e mulheres capazes de lutar para conquistar espaços de saber e poder na construção da autonomia, da democracia e da justiça social. (OCEEM/SEC/BA, 2005, p. 41)

Os Orientadores Estaduais defendem que “é função social da escola contribuir para a transformação da sociedade” (OCEEM/SEC/BA, 2005, p. 45), portanto sua preocupação reside em refletir sobre alguns eixos básicos que as unidades escolares devem levar em consideração quando da elaboração dos seus currículos: a flexibilidade, a diversidade e a contextualização. Nesse sentido, as questões de gênero podem ser identificadas nos três eixos, pois flexibilizar o currículo de História permite libertar-se de conteúdos machistas e universais, apontando para o respeito à diversidade, contextualizada nos tempos e espaços históricos.

Os OCEEM propõem repensar os currículos de História tradicionais e axiomáticos utilizando alguns indicadores, quer sejam: as DCNEM, os PCNEM, os diagnósticos realizados junto aos professores da rede estadual de educação da Bahia e as próprias mudanças paradigmáticas na historiografia, para a construção de currículos que abarquem os eixos citados e fomentem uma escola democrática. Logo, surge o questionamento: o que ensinar? O próprio documento responde, afirmando que “o que se denomina passado histórico é uma certa seleção de fatos, ações, personagens e contextos significativos para o entendimento de aspectos da realidade social.” (OCEEM/SEC/BA, 2005, p. 111)

Daí a importância em conceber currículos de História abarcando as questões de gênero e a participação ativa das mulheres, pois o passado histórico é sempre reelaborado, recontado à luz dos interesses das classes, grupos sociais, nações, ideologias e pessoas que utilizam suas versões para a manutenção do poder e da exclusão de outras classes, grupos, nações, ideologias e pessoas. “Decorre, então, que o estudo da História implica a criação de um discurso socialmente referendado sobre acontecimentos, pessoas, valores, conjunturas, práticas e ideias de outras épocas” (OCEEM/SEC/BA, 2005, p. 112). Portanto, a História tem um papel fundamental na construção de um passado que pode legitimar ou não relações e ações dos sujeitos históricos, Revista Contemporânea de Educação, vol. 5, n. 10, jul/dez 2010

marginalizando uns (mulheres, índios, negros, homossexuais, ciganos, etc.) e enaltecendo outros (homens, brancos, ocidentais, burgueses, etc.) ao sabor dos interesses que circulam nos processos históricos. Como afirma Amparo Moreno

Se meditarmos mais profundamente, o problema do discurso histórico hegemônico não se limita apenas à negligência sistemática, a eliminação de páginas que podem e devem refletir a participação das mulheres nos eventos que hoje são atribuídas apenas aos homens. A visão andocêntrica tem permitido também que, até agora, toda a análise histórica da realidade tem sido feita a partir do ponto de vista restrito e do interesses dos homens.¹¹ (MORENO, 1987, p. 39)

Quanto à questão estrutural dos Orientadores Estaduais, se estes não apresentam uma seleção prévia de módulos temáticos a serem trabalhados nas séries do Ensino Médio, o mesmo acontece com os PCNEM de História. Contudo, os Orientadores e os PCNEM trabalham vários conceitos historiográficos como memória, temporalidade, modo de produção, permanências e rupturas, conjunturas, escravidão e outros. Vale fazer uma comparação quanto à forma como os dois documentos apresentam as competências e habilidades a serem trabalhadas em História. A versão de 1999 dos PCNEM apresenta esse item em forma de tabela, a saber:

Competências e habilidades a serem desenvolvidas em História¹²

Representação e comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de naturezas diversas, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção. • Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.
Investigação e compreensão	<ul style="list-style-type: none"> • Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais históricas. • Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos. • Construir a identidade pessoal na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos. • Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares da memória” socialmente instituídos.
	<ul style="list-style-type: none"> • Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação. • Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de

¹¹ Si meditamos más a fondo, el problema del discurso histórico hegemónico no se limita sólo al olvido sistemático, a la eliminación de aquellas páginas que podrían y deberían recoger la participación de las mujeres en los acontecimientos que hoy se atribuyen sólo a los hombres. La visión andocéntrica ha permitido, también, que, hasta ahora, todo el análisis histórico de la realidad se haya realizado a partir del punto de vista restringido e interesado de los hombres. (MORENO, 1987, p. 39)

¹² Fonte: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias, Brasília, 1999, p 55.

Contextualização sociocultural	sucessão e/ou de simultaneidade. <ul style="list-style-type: none"> • Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos. • Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.
--------------------------------	--

Fonte: PCNEM, MEC/SEMT/BRASIL

Já os OCEEM apresentam as competências e habilidades para o Ensino de História em forma de texto, com as mesmas variáveis da tabela acima, porém, são oito páginas que explicam mais detalhadamente a função de cada uma delas. O texto é intercalado por ilustrações para o descanso visual e para não torná-lo enfadonho. Citações de autores/as são utilizadas para um melhor embasamento da discussão e notas de rodapé trazem sugestões de leituras mais aprofundadas sobre alguns conceitos históricos citados.

Chamam atenção as imagens que ilustram e exemplificam as questões trabalhadas: são quatro ilustrações, todas com representações masculinas convidando o/a leitor a analisar os temas escravidão, identidade, preconceito contra indígenas e memória individual e coletiva, através da interpretação imagética. O predomínio de imagens masculinas em livros didáticos e outras fontes é um tema amplo, já bastante visitado, e que merece ser cuidadosamente trabalhado. Limito-me aqui a fazer uma breve análise dessas ilustrações. Saliento, antes de dar início, que os Orientadores Estaduais são evasivos quanto ao cuidado em utilizar as diferentes linguagens (neste caso, a imagética) no processo ensino-aprendizagem de História. Indicam apenas que as fontes devem ser criticadas, interpretadas e analisadas, mas são superficiais quanto à metodologia para realizar estas ações



Ilustração 1- OCEEM/SEC/BA apud ALENCASTRO, 2005, p. 115



Ilustração 2 - Cosme de Farias. (OCEEM/SEC/BA, 2005, p. 118)



Ilustração 3 - OCEEM/SEC/BA, 2005, p. 120

A primeira ilustração é uma fotografia de 1870, de autoria de Augusto Azevedo de Militão, que retrata um homem rodeado por seus escravos. Nos OCEEM, essa imagem está inserida na parte que trata das competências e habilidades, e vem acompanhada da análise do historiador Luis Felipe de Alencastro (OCEEM/SEC/BA *apud* ALENCASTRO, 2005, 115-15), que concentra seu olhar nas categorias classe e raça/etnia, não mencionando as questões de gênero. As demais ilustrações estão inseridas no quesito relativo à investigação e à compreensão, que propõe a valorização da memória social. Utilizando a fotografia de Cosme de Farias, os OCEEM afirmam que a construção histórica advém da seleção que o historiador faz de fatos, personagens e ocasiões que correspondem a uma imagem da sociedade a ser instituída e preservada (OCEEM, 2005, p. 119). Essa parte do documento também trata do entendimento sobre tempo histórico e das mudanças e continuidades que ocorrem nos padrões culturais. A charge *O Sono do Gigante*, que retrata um índio abatido por diversos males, é uma crítica a situação nacional no século XIX e é utilizada, segundo os OCEEM, para explicitar um flagrante preconceito contra a população

indígena (OCEEM/SEC/BA, 2005, p. 120). O cartaz anunciando um prêmio pela captura de um escravo fugido finaliza o quarteto de imagens utilizadas pelos OCEEM na parte de História. O documento utiliza essa imagem para propor uma análise da condição do negro na sociedade escravista brasileira, evidenciando que nas aulas de história é comum a comparação das relações de poder entre brancos e negros forjadas durante o período da escravidão àquelas próprias dos dias atuais. Segundo os OCEEM, para efetuar esse exercício comparativo, os/as alunos/as precisam utilizar conceitos e métodos de investigação para compreenderem que os sujeitos históricos de cada época estabelecem relações de maneiras diferentes, portanto “(...) todos os **homens** da sociedade contemporânea são **herdeiros** da experiência histórica de outros, ainda que se esteja continuamente recriando e ressignificando o que foi legado (...)” (OCEEM, 2005, p. 122, grifo meu).

Compreende-se que a imagem é um veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia e de uma cultura; sendo assim, as escolhidas para ilustrar o OCEEM podem constituir e reforçar determinadas identidades como se fosse identidades de todo um grupo social, como se aquelas ali presentes fossem as válidas, verdadeiras e únicas. Saliba evidencia esta característica axiomática quando afirma que

uma das funções do ilusionismo das imagens é dissolver as diferenças, ocultar a prática e encobrir a realidade através de um sentimento de identidade social: valores, símbolos, gestos e estigmas culturais são apresentados como naturais, universais e usuais. (2003, p. 123).

Portanto, para conseguirmos uma interpretação crítica, há todo um trabalho de desconstrução, de compreensão de como as imagens funcionam, do que elas significam e que significados produzem, do seu contexto histórico, de como constroem representações baseadas em estereótipos e verdades absolutas, pois segundo Kellner (1995), “ler imagens criticamente implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a forma como elas são constituídas e operam nossas vidas, quanto o conteúdo que elas comunicam em situações concretas” (p.109). Sendo assim, não basta inserir imagens no documento, motivar o seu uso e analisá-las, há que se compreender o *modus* de como fazê-lo, pois uma imagem não é uma via de mão única; ao contrário, representa em seu devir um caleidoscópio de representações ao sabor de quem as está interpretando.

Em relação às competências e habilidades tratadas nos OCEEM, no sentido analítico, percebe-se a preocupação em desenvolver e preparar os cidadãos para o trabalho e para o exercício da cidadania (neste momento utilizo o termo “cidadão” no masculino genérico porque é assim que está exposto no documento). O grande desafio proposto pelos Orientadores Estaduais é que “o educando possa assumir o desafio de enfrentar, de modo consequente e responsável, as situações

da vida cotidiana que sempre são historicamente engendradas” (OCEEM/SEC/BA, 1999, p. 123). Esse desafio, na perspectiva de gênero, se traduz em aliar o trabalho pedagógico centrado nas questões relevantes para a comunidade escolar à elaboração de temáticas e à escolha de conteúdos que, de fato, sejam estruturantes e determinantes na formação de meninos e meninas.

Segundo os OCEEM, a organização dos conteúdos por temas já faz parte do trabalho pedagógico nas escolas estaduais a partir do estabelecimento de temas a serem abordados. Essas escolhas formam a base para os projetos pedagógicos, que serão desenvolvidos pela disciplina tendo cuidado para não se restringirem a atividades esporádicas que tentam abordar conteúdos à parte daqueles tradicionalmente contemplados em História, pois é comum temas como cultura indígena, sufrágio feminino e a participação da população contra a ditadura militar serem trabalhados isoladamente, geralmente na forma de seminários, dos conteúdos que embasam o planejamento da disciplina. Portanto, uma vez definidos os eixos temáticos orientadores dos recortes programáticos, “cabe **ao professor** orientar o levantamento de fontes, a organização de informações e a seleção de correlatos ao tema, problema e/ou conceito a ser investigado.” (OCEEM/SEC/BA, 1999, p. 125, grifo meu).

Os Orientadores Estaduais trazem o exemplo do eixo temático “Relações de trabalho e cultura” para o período de um semestre ou um ano a ser trabalhado em uma determinada classe; propõem que a organização do curso seja orientada em torno de questões que, para serem mais bem compreendidas, devem ser enriquecidas com conceitos e conteúdos próprios à abordagem histórica, levando em consideração os conhecimentos prévios de alunos/as e professores/as, além de conhecimentos inerentes a outras disciplinas – já que o eixo proposto indica uma abordagem interdisciplinar. A avaliação é processual, através do acompanhamento permanente dos resultados, levando em consideração dois aspectos: a atuação e integração do aluno e sua auto-avaliação em todo o processo e a própria auto-avaliação do/a docente. Toda essa dinâmica propõe refletir que

professores e educandos estariam levando em conta realidades históricas que lhes são próximas ou distantes, recorrendo a procedimentos de pesquisa e compreendendo como conceitos (...) são historicamente elaborados. (...) Nesta perspectiva, é possível observar em que medida o conhecimento produzido, no espaço escolar, engendra mudanças de atitudes e práticas, sempre favorecendo a construção de identidades e de postura cidadã. (OCEEM/SEC/BA, 1999, p.126, grifo meu)

Para os Orientadores Curriculares da Bahia, o grande dilema para a educação do século XXI é a equação conhecimentos escolares *versus* conhecimentos do mundo *versus* saberes dos alunos. As duas últimas variáveis ultrapassam a visão cartesiana¹³ de educação.

O poder da escola a que se refere o documento se traduz na concepção dos currículos, que na maioria das vezes não contemplam as demandas e mudanças da sociedade; ou seja, em se tratando das questões de gênero, é importante o reconhecimento das transformações ocorridas na sociedade e no comportamento de meninos e meninas frente às políticas públicas que contemplam as mulheres. Caso isso não aconteça, continuará uma total desarticulação entre educação e sociedade.

Importante observar que na produção da escrita dos Orientadores Estaduais houve uma preocupação em não evidenciar uma linguagem estritamente andocêntrica. Embora a maioria das terminologias se concentre no masculino genérico, os termos gênero, mulher/mulheres são algumas vezes citados em contextos específicos e reveladores, tanto por levantarem a questão da exclusão das mulheres e de outros sujeitos na construção da História, bem como pelo fato de reconhecer que a cidadania só se concretiza com igualdade e a aceitação da diversidade.

Há algum tempo os pesquisadores da área [História] tem ressaltado a importância de se atentar para a história das mulheres, dos índios, dos negros, dos pobres e dos sertanejos; entretanto, eles ainda não foram devidamente incorporados como sujeitos históricos nos programas curriculares da educação básica. Valorizar as experiências históricas desses sujeitos é credenciar a escola para a construção da cidadania. (OCEEM/SEC/BA, 2005, p. 112)

(...) Mesmo o conceito de classe social – não mais compreendido puramente no seu caráter econômico – deve ser articulado como categoria de análise que não prescinde das questões políticas, culturais, de gênero e étnico/raciais. (OCEEM/SEC/BA, 2005, p. 114)

Da forma como as questões acima foram redigidas, fica clara a emergência em construir currículos de História que privilegiem os/as marginalizados/as da história. Portanto, se queremos que os/as alunos/as saiam da passividade e atuem na realidade social, tornando-se sujeitos da história, será preciso criar condições (via currículos, propostas pedagógicas, ações afirmativas) para que eles/as exercitem a capacidade de sujeitos em sala e na escola. Se não forem propiciadas tais condições, a proposta do ensino de História para que eles/as sejam sujeitos da história não passará de um belo discurso oco, a exemplo de tantas leis brasileiras.

Pretende-se, assim, formar sujeitos autônomos capazes de fazer escolhas que favoreçam a melhoria da sua qualidade de vida e do grupo social a que pertencem. Para tanto, há a necessidade de ações afirmativas, dentro de um

¹³ Entende-se aqui por visão cartesiana de educação as teorias, os métodos e práticas tradicionais empregados em sala de aula. Como exemplo, podemos citar a postura do/a professor que dá uma aula totalmente verbal, sem apoio de outras linguagens e sem motivar os/as alunos/as a participar e a analisar os temas ensinados. Estes são tratados como axiomas e o alunado é visto como uma tabula rasa. A visão cartesiana em educação seria o oposto de pedagogias inovadoras que pensam o/a aluno/a como o principal sujeito do processo ensino-aprendizagem.

processo educativo que resgate o lugar, na sociedade, da mulher, do negro, do portador de necessidades educacionais específicas e do idoso. (OCEEM/SEC/BA, 2005, p. 25)

Daí a importância da escolha dos conteúdos e a forma como serão trabalhados em sala de aula, pois a elaboração de um currículo é um processo social e político, levando em consideração os fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais – como poder, interesses, conflitos simbólicos e culturais, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, raça, etnia e gênero –, que balizam todo o comportamento de uma sociedade. “Portanto, ao responder à pergunta ‘o que deve se aprender?’ deveremos falar de conteúdos de natureza muito variada: dados, habilidades, técnicas, atitudes, conceitos, etc.” (ZABALA, 1998, p. 30).

Ao refletir sobre o que se deve aprender, não se pode perder de vista a função da escola pública como construtora de identidades na diversidade, pela formação ética de crianças, jovens e adultos. Mas o que se percebe em muitas escolas são práticas educativas discriminatórias, desde a escolha dos conteúdos até a organização física das salas de aula. Para o enfrentamento dessa realidade, os OCEEM, visando a transformação do Sistema Estadual de Ensino, propõem formas de torná-lo cada vez menos excludente, considerando a diversidade cultural. De acordo com os Orientadores Curriculares da Secretaria de Educação/Ba, em 2004 foram realizados três seminários¹⁴ nesse foco: o I Seminário Estadual de Educação Escolar Indígena, o I Seminário Estadual de Educação no Campo e o I Seminário Estadual sobre Educação e Diversidade Étnico-Racial (2005, p. 26).

Como os Orientadores Estaduais são sintéticos quanto à explanação do ocorrido nesses eventos, e por não ter tido acesso ao conteúdo discutido, não posso avaliar, somente pelos títulos, se as questões de gênero foram ou não contempladas nos temas. Caso isso não tenha acontecido, é lamentável, pois apesar dessas iniciativas no sentido de abarcar toda a diversidade educacional baiana, a perda da oportunidade de abordar as questões de gênero, tão caras para o alcance da igualdade e da democracia educacional, poderá influenciar na construção de currículos sexistas.

Importante refletir sobre as escolhas temáticas, foco desse estudo, a serem trabalhadas nos projetos pedagógicos. Percebe-se que a partir da especificação do eixo temático, o/a professor/a

¹⁴ Os OCEEM para o estado da Bahia trazem uma síntese do que foi discutido nesses três eventos. A saber: no I Seminário Estadual de Educação Escolar Indígena foi discutido a implantação de políticas públicas educacionais para os povos indígenas (questões como preservação da cultura e da identidade indígena, acesso a educação e a construção de um currículo diferenciado); no I Seminário Estadual de Educação no Campo foi instituído um grupo executivo para a implementação das ações desse evento – embora os orientadores não explicitem quais são essas ações, deixando uma lacuna quanto ao que foi debatido no encontro e, finalmente, no I Seminário Estadual sobre Educação e Diversidade Étnico-Racial foram discutidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com base na Lei 10.639/2003 (OCEEM/SEC/BA, 2005, p. 26).

tem autonomia para escolher os conteúdos, as metodologias e as correntes historiográficas para trabalhá-lo; tudo isso em consonância com os DCNEM, os PCNEM e o PPP. Contudo, caso o/a profissional de educação não se atenha e/ou não tenha uma formação adequada sobre as questões de gênero, essa autonomia só irá maquiagem temas velhos em novas roupagens, fortalecendo uma História andocêntrica e sexista.

Considerações finais

Ao analisar a progressão histórica do currículo e do pensamento pedagógico brasileiro pode-se inferir que ambos estão permeados de ideologias, valores e concepções diferenciadas em relação aos objetivos educacionais. Caminham na mesma direção, mas poucas vezes se cruzam, demonstrando baixa sinergia entre teoria e prática educacional. Pesquisar e refletir historicamente sobre como foram elaborados os Parâmetros e Orientadores Curriculares Oficiais, através da ótica de gênero, implica na análise das relações sociais de poder, além de perceber que o próprio conceito de currículo está em constante transformação, ao sabor das necessidades, dos interesses, do tempo e da cultura. Percebe-se que as sugestões desses documentos, acerca dos conteúdos da disciplina História, estão longe de contemplar as questões de gênero e evidenciar o papel das mulheres nos processos.

Pode-se concluir que as primeiras escolas no Brasil tinham um molde seletista e excludente, despreocupadas com o processo de aprendizagem dos alunos e esvaziada de conteúdos com significados vitais. Posteriormente, durante todo o século XX, a educação, sempre com caráter dual – a formação profissional das massas e a formação catedrática das elites –, passa a ser uma preocupação e um instrumento para a modernização do país. Porém, mesmo com a urbanização e a industrialização crescentes, as ideias e o espírito modernizador não contemplaram a escola *in totum*, ficando um abismo entre o ideal e a realidade. O que se pode perceber é que a categoria Gênero, desde a sua gênese até os dias atuais, pouco fez diferença na preocupações dos/as educadores/as que elaboram o currículo, observando-se que esse recorte não ocupa nem papel secundário na LDB.

Decididamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), os DCNEM (1998) e os PCNEM (1999) são avanços na busca por uma equidade de gênero via educação; porém, seu alcance ainda é tímido por conta da forma como as demandas de gênero foram sugeridas nos escritos oficiais. Por aparecerem subsumidas, se misturam ao escopo geral dos documentos, que trazem uma linguagem predominantemente andocêntrica, o que facilita o entendimento que os direitos gerais são prioritariamente constituídos e defendidos para o ser humano universal – o homem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e os Orientadores Curriculares Estaduais para o Ensino Médio (OCEEM), documentos oficiais que serviram como fontes de análise para esta pesquisa, foram elaborados na década de 1990 e, mesmo que as questões de gênero não tivessem o alargamento instrumental e político dos dias atuais, suas demandas e discussões já eram sentidas no país desde a década de 1980, quando o Brasil tornou-se signatário de vários tratados e convenções referentes aos direitos humanos das mulheres. O quadro abaixo demonstra, portanto, que apesar do Brasil estar alinhado com as premissas internacionais de defesa e valorização dos direitos humanos, faltou radicalização, em termos de gênero, na elaboração da Legislação educacional.

Principais Tratados, Declarações, Pactos, Planos de Ação e Convenções Internacionais de Proteção aos Direitos Humanos ratificados pelo Brasil:

Data de Aprovação pela ONU	Data de Reabilitação pelo Brasil	Instrumentos Internacionais
1945	1945	✓ Cartas das Nações Unidas.
1948	1948	✓ Convenção contra o Genocídio. ✓ Declaração Universal dos Direitos Humanos.
1965	1968	✓ Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial.
1966	1992	✓ Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos. ✓ Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.
1979	1984*/1994	✓ Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres.
1984	1989	✓ Convenção contra a Tortura e outros tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanas e Degradantes.
1989	1990	✓ Convenção sobre os Direitos das Crianças.
1993	1993	✓ Programa de Ação da Conferência Mundial sobre Direitos humanos (Viena). ✓ Declaração sobre a Eliminação da Violência contra a Mulher.
1994	1994	✓ Plano de Ação da Conferência Mundial sobre População e Desenvolvimento (Cairo). ✓ Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará).
		✓ IV Conferência Mundial sobre a Mulher

1995	1994	(Beijing).
1999	2002	✓ Protocolo Facultativo CEDAW.

* Convenção assinada com reservas, em 1984, na parte relativa ao direito de família. Em 1994, o Brasil retirou as reservas e ratificou plenamente esta Convenção.

Fonte: BARSTED, 2001, p. 31.

Durante todo o processo de construção desta pesquisa, ficou evidente que o currículo único elaborado pelo Ministério da Educação para o Ensino Médio, os PCNEM de História, ainda não privilegiam as mulheres e nem revelam as questões de gênero. Sendo assim, os resultados desta investigação são muito mais pistas para uma compreensão e para futuros estudos do que propriamente conclusões. O caminho que tenho percorrido, através das leituras, análises, críticas e comparações dos documentos (PCNEM e OCEEM), aponta um novo ponto de partida para tantas outras questões que este estudo não esgotaria.

Sabe-se que a atuação do/a educador/a é condição *sine qua non* caso se deseje alcançar a educação com qualidade de gênero. Mas existe todo um sistema que precisa estar com os elos concatenados para esse fim: o conteúdo do currículo, o relacionamento entre professores/as e alunos/as, a educação, formação e treinamento dos/as professores/as, o desenvolvimento de políticas no âmbito escolar, direção e coordenação empenhadas em um gerenciamento ativo quanto às demandas de gênero e, para além, governo e sociedade devem garantir que o desenvolvimento do currículo envolva a todos e todas.

Os Orientadores Curriculares para o estado da Bahia se mostraram uma alternativa viável para a inserção de gênero nos conteúdos de História. Constituído de uma linguagem que, num certo número de vezes, faz referência aos dois sexos, pode-se avaliar de forma positiva sua disposição em suscitar mudanças nos currículos do Ensino Médio. Mas, a partir da sua análise, muito ainda há que se refletir e questionar, pois essa trajetória investigativa permitiu revelar aspectos e indagações importantes sobre a apreensão e discussão das questões de gênero na formação dos currículos de História. As dúvidas prementes se concretizam em questões elementares, como: até que ponto os OCEEM/SEC/BA são utilizados *in totum*? Como aferir se, de fato, os inúmeros currículos de História construídos nas escolas soteropolitanas abarcam as dimensões propostas nesses Orientadores? Ou, ainda, se os/as profissionais de educação e a escola, como um todo, estão preparados/as para transcender ao ensino tradicionalista e superar os estereótipos e desigualdades de gênero no ensino de História.

A despeito dos avanços alcançados nesta pesquisa, essas dúvidas, ou melhor, perguntas, precisam ser respondidas e, a maior delas, que infelizmente este estudo não conseguiu ainda

responder, é: que História é essa que está sendo oferecida nas escolas de Salvador? O grande impasse continua, o currículo e a disciplina História estão entrelaçados pelo poder e por tensões políticas e culturais, limites e impossibilidades epistemológicas e pedagógicas que mantêm as mulheres aquarteladas aos porões da História.

À guisa de conclusão, os Orientadores Curriculares Estaduais para o Ensino Médio do Estado da Bahia são uma iniciativa viável e válida da Secretaria de Educação para a promoção de currículos mais afinados com os direitos humanos e com a igualdade no sistema de ensino. Porém, como a maioria dos documentos oficiais, ainda revelam limitações quanto à promoção de ações afirmativas que de fato modifiquem, através do currículo, a condição de inferioridade, passividade e exclusão das mulheres na História. O gênero, como está exposto no documento, se traduz em mais uma demanda que o/a professor/a terá (ou não) que arcar (sozinho/a) diante de uma gama de conteúdos tidos como imprescindíveis para a formação profissional do/a docente e para o seu acesso à universidade.

Referências bibliográficas

BARSTED, Leila Linhares *et al.* *As Mulheres e os Direitos Humanos: os direitos das mulheres são direitos humanos*. Rio de Janeiro: CEPIA, 2001.

BAHIA. Secretaria de Educação – *Orientadores Curriculares Estaduais para o Ensino Médio: Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Salvador: Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2005. 178 p.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2003. pp. 11-27.

BRASIL. II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília: SPM, Presidência da República, 2008.

_____. Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>. Acesso em: 30 de agosto de 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96). Apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

- BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.
- KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MORENO, Amparo. *El arquetipo viril protagonista de la historia*. Ejercicios de lectura no androcêntrica. Cuadernos Inacabados. Barcelona: La Sal, 1987. pp. 17-52.
- PRADO, Maria Lígia C. A participação das mulheres nas lutas pela independência política da América Latina. In: *América Latina do século XIX: tramas, telas e textos*. 2 ed. São Paulo: EDUSP, 2004. pp. 29-52.
- SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens. In.: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2003. pp. 117-127.
- SANTOMÉ, J. Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- OXFAM. Igualdade de gênero nas escolas. Education and gender equality series. Contribuições do Programa Oxfam GB. Dezembro de 2005. Disponível em: http://www.oxfam.org.uk/resources/issues/education/downloads/edpaper2_pt.pdf. Acesso em 20 de agosto de 2009.
- UNBEHAUM, Sandra. VIANNA, Cláudia P. O gênero nas políticas públicas de Educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, pp.77-104, jan./abr, 2004,. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf>. Acesso em: 25 de agosto de 2009.
- ZABALLA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.