

Questionando o patriarcado: as epistemologias descoloniais e a questão de gênero no livro didático de História.

JESSICKA DAYANE FERREIRA DA SILVA*

No decorrer do processo de redemocratização no Brasil, a partir da década de 1980, observamos a efervescência de movimentos em prol da democracia e dos direitos de grupos marginalizados da lógica política e econômica desigual. Entre esses movimentos, ganha liberdade e mais força no Brasil as reivindicações dos grupos feministas, herdadas dos movimentos de mulheres de décadas anteriores.¹

Analisando brevemente a trajetória do movimento feminista nos últimos 30 anos, é possível perceber que foram muitas e muito complexas as mudanças ocorridas, seja em relação às novas demandas e aos novos enfrentamentos ou mesmo em relação às contradições vivenciadas no seio da pluralidade identitária, étnica e social da militância. Dessa maneira é que:

"[...] o feminismo ressurgiu no contexto dos movimentos contestatórios dos anos 1960, a exemplo do movimento estudantil na França, das lutas pacifistas contra a guerra do Vietnã nos Estados Unidos e do movimento hippie internacional que causou uma verdadeira revolução nos costumes. Ressurgiu em torno da afirmação de que o "pessoal é político", pensado não apenas como uma bandeira de luta mobilizadora, mas como um questionamento profundo dos parâmetros conceituais do político."(COSTA, 2006: 54)

O feminismo trouxe para o espaço da discussão política as questões até então vistas e tratadas como específicas do privado, quebrando a polaridade entre as esferas do público (o Estado, as Instituições, a Economia) e do privado (a casa, a particularidade da vida doméstica e das relações matrimoniais e familiares), polaridade essa que funcionava como base do pensamento político liberal:

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

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

* Bolsista CNPQ do Mestrado em História Social da Cultura pela PUC – RIO.

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

Admitida a existência de múltiplos feminismos (devido à pluralidade de falas, de enfoques, formas organizativas, prioridades estratégicas e opções políticas dos diversos grupos de mulheres) vemos no início dos anos 1990 a multiplicação de vários tipos de organizações femininas: associativismo nos bairros, associativismo trabalhista e sindical, movimentos de mulheres negras. Esses variados grupos começaram a auto-identificar-se com o chamado "feminismo popular", e segundo Ana Alice Costa, o crescimento desse movimento feminista de caráter "popular" teve como consequência fundamental a diluição das barreiras e resistências ideológicas para com os movimentos de mulheres, de maneira mais ampla. (COSTA, 2006: 66)

A partir disso, é possível identificar algumas tendências comuns na política feminista latino-americana nos anos 1990, entre elas: a ampliação dos espaços e lugares de atuação feminina com a incorporação e visibilidade de outras identidades feministas como o feminismo negro, o indígena, o homossexual, o acadêmico, o partidário e governamental. Foi possível observar uma maior articulação e interesse das instituições culturais dominantes, das organizações paralelas da sociedade civil (sobretudo da mídia) e do próprio Estado, pelo discurso e reivindicações das mulheres, o que resultou na criação, por parte de inúmeros governos latino-americanos, de organismos, ministérios e secretarias governamentais responsáveis pela implementação de políticas para as mulheres e na incorporação de preceitos que garantem a igualdade entre homens e mulheres nas novas Constituições, sendo tal interesse também presente na maioria dos movimentos sociais; (ÁLVAREZ APUD COSTA, 2006: 67)

Assim, afirmamos que a trajetória do movimento feminista na América Latina é marcada por mudanças e continuidades ao longo do tempo. Além da intervenção prática e de políticas públicas, o feminismo esteve presente na pauta de interesses da intelectualidade latino-americana, que tem desejado construir uma teoria e prática do feminismo que seja

apropriada às suas realidades e não apenas copiada de outros locais. (SAMARA apud MELO & PISCITELLI, 2006: 83)

Sendo assim, multiplicaram-se os estudos sobre gênero e sexualidade entre os diversos campos das ciências sociais, abarcando não apenas as questões colocadas pelos movimentos de mulheres, mas incluindo abordagens sobre as identidades, direitos civis e de representatividade da comunidade LGBT.²

Acredito, então, que os estudos sobre gênero possam ser vinculados ao conceito de "epistemologias do sul" (SANTOS & MENESES, 2010), uma vez que se colocam a tarefa de refletir sobre as diversas formas que assumiram e continuam por assumir a lógica de dominação – política, econômica e cultural – patriarcal, fundamentalmente eurocêntrica, e portanto, abissal.

Segundo Boaventura de Souza Santos, compreender a concessão à Ciência Moderna do poder de decidir o que se valida universalmente como conhecimento verdadeiro do mundo, em detrimento de conhecimentos alternativos da filosofia e mesmo da teologia, é uma forma de compreender a lógica do pensamento abissal, que se manteve ao longo do tempo, moldando as epistemologias ocidentais dominantes. A tensão entre ciência, filosofia e teologia tem lugar em uma região espacial privilegiada: a metrópole. Hierarquicamente, esses territórios se colocaram em um nível superior em relação aos territórios dominados (o sul global) através da expansão colonial.

Hierarquicamente, portanto, às *sociedades* metropolitanas cabiam discussões sobre a *regulação e a emancipação* social (discussões sobre legalidade e ilegalidade por exemplo) enquanto aos *territórios* coloniais cabia a exclusão e invalidez, a anulação de quaisquer lógicas que funcionassem para a metrópole, culminando no silêncio de uma lógica de *apropriação e violência*. Desta forma, o "outro lado da linha", o lado colonial, é formado por uma "vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis tal como seus autores", uma vez que a colônia localizava-se "para além do universo do verdadeiro e do falso". (IDEM: 34)

A princípio, poderia se pensar a insistência do feminismo em quebrar os paradigmas sobre o comportamento e constituição de cada gênero estabelecidos pela Ciência Médica

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

Moderna e pela Biologia, através dos argumentos da Filosofia, que admitiram o caráter de performatividade e construção social e cultural do gênero (e certamente o existencialismo de Simone de Beauvoir dever estar em mente aqui), como parte do processo (metropolitano, eurocêntrico) de tensão entre *regulação e emancipação social*, já que faz parte da disputa travada entre Ciência e Filosofia pelo monopólio da verdade universal. (IBIDEM)

Contudo, ao consideramos o movimento feminista contemporâneo (décadas de 1970 e 80), como fruto de uma série de transformações teóricas que permitiram a incorporação da diversidade social, política, étnica e cultural não apenas de mulheres mas também de grupos LGBT, em seus diversos espaços e especificidades, sobretudo no que diz respeito ao movimento feminista latino americano, percebemos o seu caráter de pensamento pós-abissal: “As epistemologias feministas têm sido centrais para a crítica dos dualismos 'clássicos' da modernidade, tais como 'natureza X cultura', 'sujeito X objeto', 'humano X não-humano', e põem em xeque a naturalização das hierarquias de classe, sexo e raça.” (IDEM: 57)

As epistemologias feministas coexistem, portanto, com o que o autor chama de "segundo abalo císmico" na geografia global das linhas abissais, que é o alargamento da lógica da apropriação-violência em detrimento da lógica da emancipação-regulação, que se pode perceber na estrutura do sistema neo-liberal. Para o autor, o neoliberalismo e o *fascismo social* decorrente dele, são reações da lógica de pensamento abissal colonial, que se vê ameaçada pelo acesso à cidadania dos grupos historicamente afastados das garantias civis e sociais.

Nesse sentido, o autor prevê a existência de sociedades em que a democracia venha a coexistir com o fascismo social, através do *governo indireto*, no qual o Estado, que antes regulava as questões sociais, agora se retira de cena, posicionando-se a favor da lógica contratual neoliberal. (IDEM: 47)

Sendo assim, nas sociedades atuais, o feminismo se configura como parte do "cosmopolitismo subalterno", ou seja, o processo de resistência ao fascismo social, pois consiste: “[...] num vasto conjunto de redes, iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra a exclusão econômica, social, política e cultural engendrada pela mais recente encarnação do capitalismo neoliberal.”(IDEM: 51)

E o caráter fundamental dessa resistência é admitir que quanto maior o número de

compreensões não ocidentais a se fazerem presentes mais forte será o processo de enfrentamento, através da hibridização de epistemologias e de uma "ecologia de saberes". No seio do movimento feminista vemos a pluralidade de demandas, do feminismo negro, do feminismo trans e lésbico, sendo inclusive melhor admitido o termo "feminismos" em lugar de feminismo.

Nesse sentido, é interesse da pesquisa empreendida por mim no Mestrado em História Social da Cultura, refletir sobre e problematizar *o lugar* que ocupa a questão de gênero no discurso das instâncias de poder para o currículo de História, ao final da década de 1990. Tal discurso se manifesta, entre outras maneiras, na instituição do Parâmetro Curricular Nacional para a disciplina de História, de 1998, e posteriormente na ação prática do Programa Nacional do Livro Didático, que apesar de existir desde 1985 como um programa voltado à compra e distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino, somente em 1996 passa a ser responsável também pelo processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos.³

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

Sabemos que no decorrer da trajetória de formação da História como disciplina escolar no Brasil, o Estado teve um papel central na delimitação da forma e dos objetivos da prática do ensino histórico na sala de aula: "Os currículos e programas constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que significa sua interferência, em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessa aos grupos dominantes." (ABUD, 1997)

A partir de uma perspectiva Foucaultiana, é possível refletirmos sobre essa relação que se pode estabelecer entre *saber*, *poder* e *verdade*, no sentido de que o saber é utilizado pelo poder para exercer a dominação. As relações entre "saber" e "poder" acabam então por

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

construir dispositivos de controle e de construção de identidades, que conferem poder a certos saberes: "A racionalidade ocidental [...] utiliza saberes e conhecimentos técnicos. Esses saberes e essas técnicas são evidentemente considerados confiáveis e verídicos por seus utilizadores e, salvo revolta, pelos assujeitados. Entre os componentes de um dispositivo figura, portanto, a própria verdade." (VEYNE, 2011: 56.)

O novo tipo de fazer historiográfico que se amplia e difunde no Brasil a partir da década de 1970/80 centraliza-se sobretudo na questão de pensar a ideia de *verdade* como adequação ao seu objeto. Para o pensamento de Foucault, o conhecimento construído, não só pelos historiadores, mas pela ciência em geral, não deve ser considerado como o reflexo fiel da realidade material, e os objetos desse conhecimento, em sua materialidade, não devem ser separados das "molduras formais" por meio das quais se deixam conhecer, molduras essas que chamamos *discursos*. (IDEM)

Sendo assim, se a ideia da verdade das narrativas históricas é posta em xeque, a grande inovação da nova metodologia histórica em questão seria a *crítica do documento* :

"[...] é claro que desde que uma disciplina como a História existe, temos servido de documentos, interrogamos-os, interrogamo-nos a respeito deles; indagamos-lhes não apenas o que eles queriam dizer, mas se eles diziam a verdade [...] a História mudou sua posição acerca do documento: ela se dá por tarefa primeira, nem tanto interpretá-lo, nem tanto determinar se ele diz a verdade e qual é o seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta-o, distribui, ordena-o, reparte-o em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, delimita elementos, define unidades, descreve relações." (FOUCAULT, 1972: 10.)

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

"[...] só atingimos uma coisa em si por meio da ideia que dela formamos a cada época [...]. Só a atingimos, portanto, como 'fenômeno', pois não podemos separar a coisa em si do 'discurso' por meio do qual ela está cingida em nós. [...] Nada poderíamos conhecer na ausência dessa espécie de pressupostos: se não tivesse havido discursos, o objeto X no qual se acreditou ver sucessivamente uma possessão divina, a desrazão, a demência, etc., não deixaria de existir, mas, em nosso espírito, nada haveria em seu sítio." (VEYNE, 2011: 22)

Interessa-me também a reflexão sobre os "dispositivos do discurso", definidos por Foucault como: "[...] um conjunto decididamente heterogêneo, que comporta *discursos, instituições, criações arquitetônicas, decisões regulamentárias, leis, medidas administrativas,*

enunciados científicos, propostas filosóficas, morais, filantrópicas, em suma: coisas ditas assim como *não ditas*." (FOUCAULT apud VEYNE: 54. Grifo meu)

Se os dispositivos são, portanto, tudo o que faz parte e compõe a formação histórica de cada indivíduo, suas experiências e pensamentos, conscientes ou não, suas definições de saber e ciência, sua "vontade de verdade", é importante explicitar, o máximo possível, os dispositivos discursivos em questão nos textos Institucionais e acadêmicos que falam sobre a questão do ensino de História na escola.

Sobre os acontecimentos do passado, portanto, não se pode extrair um conhecimento "em si", mas apenas os discursos e dispositivos criados pelos discursos, os quais *funcionam* como fatos em si, que podem ser investigados, analisados e narrados, como objetos de estudo da historiografia. Sendo assim, ao nosso fazer enquanto historiadores, não cabe mais desvendar os "caminhos" da humanidade e o "sentido" de sua história, mas compreender cada acontecimento em sua singularidade, tendo consciência de que estamos fazendo isso com nossas próprias lentes discursivas, e que essas convicções de hoje não serão as mesmas do futuro.

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

Nesse ponto, é interessante mobilizar a diferença que existe entre *autor* e *sujeito*, *discurso* e *texto*, tal como proposto por Foucault (1996: 26) e retomado por Orlandi (2009: 73). O *sujeito* é o que está relacionado ao âmbito do *discurso*, ou seja, é o indivíduo atravessado pela ideologia e pela materialidade da história, influenciado por formações discursivas e interdiscursos os quais nem mesmo ele é capaz de ter consciência total. À figura

do sujeito é que está relacionada a *realidade do discurso*, ou seja, a sua incompletude, descontinuidade, dispersão, falta, equívoco e contradição. Já à figura do *autor* está vinculada especificamente a materialidade e forma do *texto*. A função autor é uma das funções do sujeito que é atravessado pela ideologia.

É na função de autor que o sujeito constrói um caráter *imaginário do discurso*, através da ideia de unidade, da coerência, da organização e clareza do texto, que acaba gerando a ilusão de transparência do discurso. Conforme reflete Chartier (2002: 127) a função-autor está relacionada com o processo mais amplo de controle do discurso, que ocorre na forma editorial, quando há princípios de classificação, de ordenação e distribuição dos conteúdos, de acordo com os objetivos de venda e público-alvo.

Limitar o caráter de acontecimento, de acaso do discurso, fazendo com que ele seja subordinado às normas de uma determinada disciplina acadêmica (no caso do livro didático, a História) é a responsabilidade da autoria. Conforme cita Orlandi: "Se o sujeito não é opaco e o discurso não é transparente, no entanto, o texto deve ser coerente, não-contraditório e seu autor deve ser visível, colocando-se na origem de seu dizer." (ORLANDI, 2009: 75)

Sendo assim, considero que a análise dos livros escolares, além de permitir refletir sobre a história das práticas pedagógicas, fornece informações importantes sobre as expectativas, os valores e as crenças vigentes na sociedade no contexto em que foram produzidos. Através deles, podemos medir o grau de desenvolvimento científico da academia, que o influenciou, e as circunstâncias econômicas e materiais de sua produção, que se relacionam diretamente com a lógica mercadológica a que os livros didáticos também estão submetidos, além dos valores e moralidades que norteiam a abordagem de temas e objetos específicos. (LUCA, 2009: 151)

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

Em minha perspectiva, este debate acerca do livro didático é parte integrante das discussões sobre o papel da História na sala de aula e o lugar da questão de gênero na escola. Este debate se faz necessário em tempos como estes pois, retomando o conceito de *fascismo social*, a sociedade brasileira tem estado cada vez mais sob influência dos argumentos conservadores que têm dominado as atuais instâncias do Congresso Nacional.

Há uma barreira política cada vez maior em torno da questão de gênero, sob pretexto de que a abordagem da discussão de gênero e sexualidade em sala de aula configura "doutrinação ideológica":

"A Comissão de Educação da Câmara dos Deputados debate hoje a inclusão da "ideologia de gênero e orientação sexual" entre as diretrizes da Conferência Nacional de Educação de 2014 para aplicação do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/14). O debate foi solicitado pelos deputados Givaldo Carimbão (Pros-AL), Diego Garcia (PHS-PR), Flavinho (PSB-SP), Eros Biondini (PTB-MG) e Professor Victório Galli (PSC-MT). Um dos autores do pedido para a audiência, o deputado Eros Biondini (PTB-MG) argumenta que, quando o Plano Nacional de Educação tramitou no Congresso, deputados e senadores concordaram em retirar a questão de gênero e orientação sexual do texto, por considerá-la inadequada ao ambiente escolar.⁴

Mesmo com os esforços do movimento feminista de trazer à tona conceitos que questionam a concepção corrente de poder, que deixa de ser entendido como algo que emana apenas das estruturas do Estado para ser compreendido como uma força avalizada nas relações sociais, a onda conservadora, cada vez maior no Brasil, tem alcançado mais conquistas e força legal. O conceito de opressão social do feminismo tem sido atacado pelas vertentes conservadoras dos setores religiosos principalmente por colocar em xeque a moral baseada no controle da sexualidade e da maternidade.⁵

A perspectiva que se pretende alcançar quando refletimos sobre a necessidade de reformulação dos livros didáticos de história, perpassa a ideia de conciliação e ampliação do horizonte cultural das temáticas e dos assuntos abordados pelo tema. Inserir de maneira problematizada as discussões sobre gênero nos livros didáticos de história se constitui não apenas como uma demanda do feminismo, mas sobretudo do próprio ensino de história, que se estabelece como uma ferramenta para a prática da educação consciente.

Repensar a forma como se tem construído as narrativas dos livros didáticos de história

4 Conferir: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/499668-ENCERRADO-DEBATE-SOBRE-QUESTAO-DE-GENERO-NAS-ESCOLAS.html> Acesso em Março de 2016.

5 *Boletim do Observatório de Gênero*, Governo Federal, edição nº 51, Março de 2016. Disponível em: <http://www.observatoriodogenero.gov.br/> Acesso em Março de 2016.

é pensar sobre a manutenção de um sistema de disputas epistemológicas, de formas de saber que se impõem como referência dominante e de formas de saber que requisitam um lugar de fala e resistência.

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

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

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

Bibliografia Principal

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

BUTLER, Judith. **Gender trouble – Feminism and the subversion os identity.** Londres/Nova York: Routledge, 1990.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural, entre práticas e representações.** Sl: DIFEL, 2002.

COSTA, Ana Alice Alcântara. *O movimento feminista no Brasil: dinâmica de uma intervenção política*. In MELO, Hildete Pereira de; PISCITELLI, Adriana; MALUF, Sônia; PUGA, Vera Lucia (orgs.) **Olhares Feministas**. Brasília: Ministério da Educação: UESCO, 2006. pp. 51 – 82.

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

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

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

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012.

SAMARA, Eni de Mesquita. *Feminismo, Justiça Social e Cidadania na América Latina* In MELO, Hildete Pereira de; PISCITELLI, Adriana; MALUF, Sônia; PUGA, Vera Lucia (orgs.) **Olhares Feministas**. Brasília: Ministério da Educação: UESCO, 2006. pp. 83 – 92

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

SCOTT, Joan Wallach. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

VEYNE, Paul. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

Bibliografia Complementar

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. (Org.) **Ensino de História – fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

FERREIRA, Elizabeth Xavier. **Mulheres, militância e memória**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996.

GATTI JUNIOR, Décio. **A escrita escolar da História – livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. São Paulo:Edusc; Minas Gerais: Edufu, 2004.

ROCHA, Helenice Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **A história na Escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2009.

_____; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (Orgs.) **A escrita da história escolar – memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da.(Orgs.) **Identidade e Diferença, a perspectiva dos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro/Petrópolis: Vozes, 2000.