



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
FARROUPILHA  
CAMPUS JAGUARI  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA**

**THAÍS CORTES SAGRILO**

**PROTAGONISMO FEMININO NA DITADURA MILITAR DO BRASIL: uma análise  
sobre o assunto no currículo de história dos cursos de Ensino Médio Integrado do  
Instituto Federal Farroupilha – Campus Jaguari**

Jaguari

2025

**THAÍS CORTES SAGRILO**

**PROTAGONISMO FEMININO NA DITADURA MILITAR DO BRASIL: uma análise  
sobre o assunto no currículo de história dos cursos de Ensino Médio Integrado do  
Instituto Federal Farroupilha – Campus Jaguari**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Jaguari do Instituto Federal Farroupilha, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Dra. Letícia Ramalho Brittes

Jaguari

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Instituto Federal Farroupilha - Campus Panambi

A129p Sagrilo, Thaís Cortes

Protagonismo feminino na Ditadura Militar do Brasil: uma análise sobre o assunto no currículo de história dos cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Farroupilha – Campus Jaguari / Thaís Cortes Sagrilo. - Jaguari, 2025.

153 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, 2025.

Orientadora: Letícia Ramalho Brittes

1. Mulheres – Atividades políticas. 2. Ditadura Militar. 3. Currículos.  
4. Educação Profissional e Tecnológica I. Brites, Letícia Ramalho. II.Título.

CDU: 305-055.2

Catalogação na fonte elaborada pela Bibliotecária

Michele Fernanda Silveira da Silveira CRB 10/2334.

**THAÍS CORTES SAGRILO**

**PROTAGONISMO FEMININO NA DITADURA MILITAR DO BRASIL: uma análise  
sobre o assunto no currículo de história dos cursos de Ensino Médio Integrado do  
Instituto Federal Farroupilha – Campus Jaguari**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Farroupilha, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 21 de março de 2025.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Letícia Ramalho Brittes

Instituto Federal Farroupilha

Orientadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Marcele Teixeira Homrich Ravasio

Instituto Federal Farroupilha

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Cristina dos Santos Lovato

Universidade Federal do Pampa

**THAÍS CORTES SAGRILO**

**PROTAGONISMO FEMININO NA DITADURA MILITAR DO BRASIL: uma análise  
sobre o assunto no currículo de história dos cursos de Ensino Médio Integrado do  
Instituto Federal Farroupilha – Campus Jaguari**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Farroupilha, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 21 de março de 2025.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Letícia Ramalho Brittes

Instituto Federal Farroupilha

Orientadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Marcele Teixeira Homrich Ravasio

Instituto Federal Farroupilha

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Cristina dos Santos Lovato

Universidade Federal do Pampa

Aos meus filhos, Henrique e Estêvão,  
minha fonte de amor e força.  
Resisto e luto por nós!

## AGRADECIMENTOS

Filhos, agradecer é pouco, peço desculpas por todas as horas que a mamãe deixou de brincar com vocês, Henrique e Estêvão, para estudar. É por nós! E esse “nós” extrapola o nosso ambiente familiar, se refere também ao coletivo, ao nosso papel na sociedade.

Letícia, agradeço aqui a Doutora Letícia, minha orientadora, uma profissional excepcional, que me apresentou o mundo fantástico do discurso, e a Letícia amiga, que esteve ao meu lado durante todo esse percurso para além do acadêmico. Nem nos meus melhores sonhos imaginaria que ao receber uma orientadora ganharia uma amiga para a vida.

Ao meu trio de amigas do mestrado: Ariéli, Daniela e Clailta, que sorte a minha ter encontrado essas três mulheres maravilhosas. Ariéli, amiga de todas as horas, que me acolhe e está sempre comigo. Daniela, a mãezona, sempre pronta para ajudar no que for preciso. Clailta, aquela que tem os melhores conselhos e incentivos. Cada uma de vocês, com o seu jeito único, fez o mestrado se tornar ainda mais especial.

Por fim, agradeço todas as mulheres que lutaram nos anos de ditadura militar. Nos momentos mais difíceis que vivenciei nesses últimos tempos, lembrava das suas vozes e dos seus exemplos de resistência.

*“Como historiadora, sei que a memória não diz respeito apenas ao passado. Ela é presente e é futuro. Os testemunhos que estão sendo dados à Comissão da Verdade, embora sobre o passado, dizem respeito ao presente e apontam para o futuro, por isso mesmo espero que ajudem a construir um Brasil mais justo e solidário.”*

*(Dulce Chaves Pandolfi)*

*Porque sobrevivemos temos que contar o que passou com a gente e com outras pessoas que também estavam por lá...*

*(Maria Amélia de Almeida Teles)*



## RESUMO

Este estudo apresenta uma análise sobre o protagonismo feminino na ditadura militar do Brasil no currículo de história dos cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Farroupilha – Campus Jaguari. Especialmente, objetiva analisar a visibilidade oportunizada às mulheres em aulas de história sobre o assunto ditadura militar do Brasil nos cursos de Ensino Médio Integrado em Administração, Agricultura e Sistemas de Energia Renovável, do Instituto Federal Farroupilha – Campus Jaguari. A fim de realizar a análise proposta, este trabalho possui como objetivos específicos: identificar quais personagens femininas possuem destaque no currículo de história desses cursos; comparar a importância ofertada à participação feminina com relação aos homens; indagar se o gênero interferiu na forma como vivenciaram a ditadura militar; realizar um levantamento de mulheres que se destacaram no período e que não foram contempladas no currículo; e elaborar uma página no Instagram que oportunize visibilidade às mulheres do período estudado. Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, sustentada no método de Análise de Discurso Crítica de Fairclough (ADC) que analisa criticamente o discurso nos livros didáticos utilizados pelos alunos na disciplina de história. Desse modo, o estudo é focado em analisar a(s) posição(ões) sujeito atribuída(s) às mulheres nas abordagens sobre ditadura militar do Brasil. Os sujeitos desta pesquisa definem-se nas práticas discursivas presentes nos recortes discursivos gerados a partir dos documentos selecionados para o estudo. Entendemos que memória e história andam juntas, portanto, precisamos rememorar a ditadura militar para não dar espaço a disseminação de discursos negacionistas ou romantizados sobre o período. A ênfase em gênero pretende que as mulheres recebam a visibilidade histórica a qual tiveram negada. Entendendo que são assuntos indispensáveis para uma formação omnilateral dos sujeitos. Por fim, constatamos que apenas cinco mulheres foram citadas no capítulo que aborda o tema, são elas: Criméia Alice Schmidt de Almeida, Marlene de Souza Soares, Nara Leão, Elis Regina e Gal Costa. Evidenciamos que além de numericamente, os homens também ganharam maior destaque nas descrições, espaços, diversidade nos perfis, e tiveram seus feitos mais valorizados. Trouxemos histórias de militantes, mulheres pretas, indígenas, mães, esposas, imprensa e apoiadoras do regime. Afirmamos que o gênero interferiu na forma como as pessoas vivenciaram a ditadura militar, tanto na forma com que são descritas no livro didático, quanto nas suas experiências no período da ditadura. E, finalmente, elaboramos um produto educacional para ofertar visibilidade as mulheres, reconhecendo a contribuição delas na história.

Palavras-chave: Mulheres. Ditadura Militar. Currículo. Educação Profissional e Tecnológica.

## ABSTRACT

This study presents an analysis of the role of women in Brazil's military dictatorship in the history curriculum of the Integrated High School courses at the Federal Institute Farroupilha – Jaguari *Campus*. In particular, it aims at analyzing the visibility given to women in history classes on the subject of Brazil's military dictatorship in the Integrated High School courses in Administration, Agriculture and Renewable Energy Systems at the Federal Institute Farroupilha – Jaguari *Campus*. In order to carry out the proposed analysis, this work has the following specific objectives: to identify which female characters feature prominently in the history curriculum of these courses; to compare the importance given to female participation in relation to men; to ask whether gender interfered in the way they experienced the military dictatorship; to carry out a survey of women who stood out during the period and who were not included in the curriculum; and to create an Instagram page that gives visibility to women from the period studied. This is a qualitative study, based on Fairclough's Critical Discourse Analysis (CDA) method, which critically analyzes the discourse in the textbooks used by students in the subject of history. In this way, the study is focused on analyzing the subject position(s) attributed to women in approaches to Brazil's military dictatorship. The subjects of this research are defined in the discursive practices present in the discursive clippings generated from the documents selected for the study. We understand that memory and history go hand in hand, so we need to remember the military dictatorship so as not to give way to the dissemination of denialist or romanticized discourses about the period. The emphasis on gender is intended to give women the historical visibility they have been denied. Understanding that these are indispensable subjects for the *omnilateral* formation of subjects. Finally, we found that only five women were mentioned in the chapter on the subject, namely: Criméia Alice Schmidt de Almeida, Marlene de Souza Soares, Nara Leão, Elis Regina and Gal Costa. We found that, in addition to their numbers, men were also given greater prominence in the descriptions, spaces and diversity of the profiles, and their achievements were more highly valued. We brought stories of militants, black women, indigenous women, mothers, wives, the press and supporters of the regime. We affirmed that gender interfered in the way people experienced the military dictatorship, both in the way they are described in the textbook and in their experiences during the dictatorship. Finally, we developed an educational product to give visibility to women, recognizing their contribution to history.

Keywords: Women. Military dictatorship. Curriculum. Vocational Education.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	–	Fluxograma das escolas de Educação Profissional no Brasil.....	27
FIGURA 2	–	Linha do tempo do Instituto Federal Farroupilha.....	33
FIGURA 3	–	Mapa de abrangência das unidades do IFFar.....	34
FIGURA 4	–	Foto aérea do IFFar – <i>Campus Jaguari</i> .....	35
FIGURA 5	–	Espectro em teia de marcadores sociais.....	54
FIGURA 6	–	Teorias tradicionais do currículo.....	57
FIGURA 7	–	Teorias críticas do currículo.....	61
FIGURA 8	–	Teorias pós-críticas do currículo.....	65
FIGURA 9	–	Concepção tridimensional do discurso.....	85
FIGURA 10	–	Mapa conceitual sobre discurso.....	90
FIGURA 11	–	Dimensões do discurso.....	91
FIGURA 12	–	Capa do livro didático utilizado pelo terceiro ano do Ensino Médio .....	94
FIGURA 13	–	Trecho que cita Criméia Alice Schmidt de Almeida.....	96
FIGURA 14	–	Criméia Alice Schmidt de Almeida e seu filho, João Carlos.....	98
FIGURA 15	–	Trecho sobre Marlene de Souza Soccas.....	99
FIGURA 16	–	Foto de Marlene de Souza Soccas.....	100
FIGURA 17	–	Trecho que cita Nara Leão.....	101
FIGURA 18	–	Capa do disco de Nara Leão que leva o título da música que dá nome ao show.....	102

FIGURA 19 – Entrevista que Nara forneceu ao jornal Diário de Notícias .....	103
FIGURA 20 – Trecho em que Elis Regina e Gal Costa são citadas.....	105
FIGURA 21 – Elis Regina.....	107
FIGURA 22 – Gal Costa.....	107
FIGURA 23 – Lista de filmes sobre ditadura militar do Brasil, dirigidos por mulheres.....	108
FIGURA 24 – Cena do filme Batismo de Sangue que consta no livro didático.....	109
FIGURA 25 – Charge da página 178.....	109
FIGURA 26 – Charge da página 170.....	110
FIGURA 27 – Foto de Caetano e a legenda que a acompanha.....	110
FIGURA 28 – Texto ao lado da imagem de Caetano.....	111
FIGURA 29 – Assunto destaque do capítulo.....	113
FIGURA 30 – Izabel Fávero em seu depoimento para a CNV.....	114
FIGURA 31 – Rose Nogueira.....	116
FIGURA 32 – Dilma Rousseff, como Presidenta, na cerimônia de entrega do relatório final da Comissão Nacional da Verdade.....	117
FIGURA 33 – Maria Amélia de Almeida Teles em depoimento na Comissão Nacional da Verdade.....	120
FIGURA 34 – Momento em que Jessie e Colombo se reencontram após os nove anos presos, no colo a filha do casal.....	121
FIGURA 35 – Casa da Morte, reconhecida por Inês.....	122

FIGURA	36	–	Planta da casa desenhada por Inês.....	123
FIGURA	37	–	Inês Etienne Romeu ao deixar a prisão.....	124
FIGURA	38	–	Arabela Pereira Madalena.....	125
FIGURA	39	–	Edna Maria Santos Roland.....	126
FIGURA	40	–	Andila Kaingáng.....	127
FIGURA	41	–	Clarice e os filhos, Ivo e André.....	128
FIGURA	42	–	Eunice Paiva com o atestado de óbito de seu marido.....	129
FIGURA	43	–	Carmen da Silva.....	131
FIGURA	44	–	Therezinha Zerbeni.....	132
FIGURA	45	–	Mobilização do grupo nas ruas.....	133
FIGURA	46	–	Mulheres na Marcha da Família, com Deus pela Liberdade.....	134
FIGURA	47	–	Rachel de Queiroz na Academia Brasileira de Letras.....	134
FIGURA	48	–	Tenente Neuza, recebendo a Medalha do Pacificador por sua participação na morte de membros da ANL.....	135
FIGURA	49	–	Produto educacional.....	139
FIGURA	50	–	Número de visualizações até o dia 18/02/2025.....	139
FIGURA	51	–	Porcentagem de visualizações por conteúdo até o dia 18/02/2025.....	139
FIGURA	52	–	Apresentação do perfil até o momento dessa escrita.....	140-

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ADC	Análise do Discurso Crítica
AI	Ato Institucional
AIB	Ação Integralista Brasileira
ALN	Aliança Libertadora Nacional
AP	Ação Popular
ANPUH	Associação Nacional de História
BID	Banco Internacional de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CIA	Central Intelligence Agency
CNV	Comissão Nacional da Verdade
CODI	Centro de Operações de Defesa Interna
DOI	Departamento de Operações de Informações
EAD	Educação a distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ESG	Escola Superior de Guerra
Ibad	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFFar	Instituto Federal Farroupilha
IFs	Institutos Federais
Ipes	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
LDB	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
LGBTQIPAN+	Lésbicas; Gays; Bissexuais; Transgênero; Queer; Intersexo; Assexuais, Arromânticos ou Agênero; Pansexuais e Polissexuais, Não-binárias; outras identidades de gênero ou orientações sexuais não mencionadas na sigla
MCV	Movimento do Custo de Vida
MEC	Ministério da Educação
Oban	Operação Bandeirante
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
Polop	Política Operária
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PTN	Partido Trabalhista Nacional
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SNI	Serviço Nacional de Informações
TAE's	Técnicos Administrativos em Educação
UDN	União Democrática Nacional
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
VPR	Vanguarda Popular Revolucionária

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.....</b>	<b>23</b>
2.1 INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	27
2.2 INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA.....	32
2.2.1 Instituto Federal Farroupilha – <i>Campus</i> Jaguari .....	34
<b>3 GÊNERO .....</b>	<b>37</b>
<b>4 .....</b>	<b>CURRÍCULO</b> <b>56</b>
<b>5 DITADURA MILITAR NO</b> <b>BRASIL.....</b>	<b>70</b>
<b>6 METODOLOGIA.....</b>	<b>84</b>
<b>7 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>88</b>
7.1 DIMENSÕES DO DISCURSO .....	90
7.1.1 Texto.....	91
7.1.2 Prática Discursiva .....	92



7.1.3 Prática Social.....		93
7.2	CORPUS	DA
PESQUISA.....		94
7.3	ANÁLISE	DO
CORPUS.....		95
7.3.1 Identificar quais mulheres possuem destaque no currículo de história dos cursos EMI do IFFar – Campus Jaguari, dentro da temática: ditadura militar do Brasil.....		95
7.3.2 Comparar a importância ofertada à participação feminina com relação aos homens.....		108
7.3.3 Realizar um levantamento de mulheres que se destacaram no período e que não foram contempladas		no
currículo.....		113
7.3.4 Indagar se o gênero interferiu na forma como vivenciaram a ditadura militar.....		136
<b>8. PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>		<b>138</b>
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>		<b>142</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>		<b>144</b>
APÊNDICE A – LINHA DO TEMPO DE CONQUISTAS FEMININAS NO BRASIL.....		149
ANEXO B – MATÉRIA DE 1963 DO JORNAL DO BRASIL.....		151
ANEXO C -TRECHO DO ATO INSTITUCIONAL NÚMERO 5.....		152

## APRESENTAÇÃO

O tema dessa dissertação não começou na elaboração do seu projeto, ele foi sendo construído internamente em mim ao longo dos anos. Sempre fui uma pessoa inquieta, cheia de dúvidas, questionamentos e em uma busca incessante por compreender. Meu olhar para o mundo parte do raciocínio de um cérebro neurodivergente de mulher autista, mãe solo de dois meninos também autistas, militante e marxista. Portanto, alguns dos marcadores sociais de que parto são: gênero, divorciada, mãe solo, pobre e pessoa com deficiência. Deixo isso demarcado pois as palavras que seguirão ao longo dessas páginas não são imparciais, já que não há neutralidade na ciência. Sim, essa pesquisa foi elaborada com muito cuidado, seriedade, profissionalismo, ética e método, porém, posso ter deixado o meu cheiro em alguns momentos enquanto tecia teorias e autores.

Na caminhada acadêmica, minha primeira graduação foi na administração, entretanto, minha inquietação por compreender o mundo me levou ao mundo fantástico da história. As questões de gênero já iniciaram o curso de história comigo, contudo, foi a graduação que despertou em mim o amor pela História do Brasil. O interesse por estudar a ditadura militar brasileira surgiu com a onda de pessoas pedindo pela volta dos militares no poder, a disseminação de informações falsas sobre o período e, principalmente, o apagamento histórico da participação feminina nesse período. E como marxista que sou, os fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica caminham de mãos dadas com a minha visão de mundo, e com o que desejo para a sociedade.

Dito isso, essa dissertação foi estruturada da seguinte maneira: a introdução apresenta o assunto, justificativa, problema de pesquisa, objetivo geral, objetivos específicos e o estado da arte. Na sequência temos os capítulos com a fundamentação teórica sobre Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Gênero, Currículo e Ditadura Militar no Brasil. Por fim, a análise do corpus da pesquisa e seus resultados, finalizando com o produto educacional, fruto dessa dissertação. O fechamento fica por conta das considerações finais.

Boa leitura e reflexões!

## 1 INTRODUÇÃO

A polarização que vivemos no Brasil começou a ganhar corpo no ano de 2013, através de manifestações que inicialmente eram contra o aumento de vinte centavos na tarifa de ônibus. Entretanto, elas foram tomando cada vez mais às ruas, gerando grande comoção social, o que levou outros grupos e outras pautas utilizarem do momento para inserir suas ideias. Foi neste contexto que assunto “ditadura militar” voltou a ganhar espaço no cenário nacional.

Nosso país presenciou uma eleição disputadíssima em 2014, seguido de um impeachment em 2016 da presidenta eleita democraticamente, Dilma Rousseff. Além disso, em 2018 o candidato Lula, então líder das pesquisas eleitorais para o cargo de Presidente da República, foi preso em um julgamento controverso, tendo suas condenações anuladas em 2021.

É nesse cenário político conturbado que Jair Bolsonaro encontrou abertura para ser eleito Presidente, atuando no cargo entre os anos 2019-2022, e apresentando como pontos centrais do seu projeto político a tentativa de, segundo Motta,

impor uma visão politicamente distorcida e maniqueísta sobre a história do golpe de 1964 e da ditadura militar. Por aí se entende a declaração de um general membro da equipe de campanha do então candidato prometendo eliminar livros de história ‘que não tragam a verdade sobre 64’. Na mesma linha, o primeiro Ministro da Educação do governo Bolsonaro, Ricardo Vélez Rodríguez, anunciou a disposição de revisar os livros didáticos para adequá-los à visão de que 1964 não originou uma ditadura. (Motta, 2021, p.12)

Foi durante o mandato de Bolsonaro que grupos hegemônicos representados por militares voltaram a comemorar o golpe de 1964, aquele que originou os vinte e um anos da sombria ditadura militar do Brasil, celebração esta que se repetiu nos quatro anos do governo. Conforme Motta (2021, p.14), “no início de 2020, fazendo eco aos valores autoritários de seus líderes políticos e intelectuais, grupos de militares da direita radical foram às ruas para demandar o fechamento do STF e ameaçar instituições da República”. O autor ainda lembra que havia pessoas com cartazes pedindo por um “novo AI-5”<sup>1</sup>

Essa visão romantizada da ditadura militar foi ganhando espaço no país ao ponto de, no dia 31 de março de 2021, ocorrerem diversos eventos em comemoração ao golpe de 1964, tendo como público pessoas vestidas de verde e amarelo, carregando a bandeira do Brasil. O jornal *Folha de São Paulo* publicou uma matéria sobre esses atos, trazendo imagens e

---

<sup>1</sup> MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Passados presentes: O golpe de 1964 e a ditadura militar**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021, p. 14

descrevendo o comportamento dos manifestantes. Além disso, o jornal transcreveu uma nota publicada pelo então Ministro da Defesa, General Walter Braga Netto, na qual ele sustenta que: “O movimento de 1964 é parte da trajetória histórica do Brasil. Assim devem ser compreendidos e celebrados os acontecimentos daquele 31 de março”.<sup>2</sup>

O Ministro da Defesa voltou a homenagear a data no ano seguinte, registrando a seguinte nota no dia 31 de março de 2022: “o movimento de 31 de março de 1964 é um marco histórico da evolução política brasileira, pois refletiu os anseios e as aspirações da população da época”.<sup>3</sup>

Esses movimentos de flerte com a volta da ditadura militar estiveram fortemente presentes nas ruas e nas redes sociais após a derrota de Jair Bolsonaro nas urnas, no final de 2022. Grupos começaram a realizar atos antidemocráticos em frente aos quartéis, pedindo por intervenção militar.<sup>4</sup> Ainda, por conta do aumento de postagens clamando por intervenção militar, o *Facebook* e o *Instagram* precisaram monitorar publicações relacionadas ao cenário político do país, removendo aquelas que pediam pela intervenção militar no Brasil.<sup>5</sup>

O autoritarismo desses anos levou ao assustador episódio da tentativa de golpe ocorrida no dia 8 de janeiro de 2023. Em que, apoiadores radicais do candidato que perdeu no segundo turno, saíram do quartel que acampavam e foram em direção a Esplanada dos Ministérios, invadindo, depredando e roubando itens do patrimônio público. Alguns apoiadores de Bolsonaro carregavam faixas na ocasião, entre os dizeres havia aquelas que pediam por “intervenção militar”.<sup>6</sup>

Vivemos em um país onde os algozes não são punidos pelas suas violências - vide os europeus que invadiram essas terras, os escravagistas, os bandeirantes e os ditadores – e em que muitos destes são vistos como heróis. Pensando nessa constatação quanto a nossa sociedade, este trabalho busca fazer uma análise de como o currículo dos cursos de Ensino

---

<sup>2</sup> Atos esvaziados pelo país celebram golpe de 64 e pedem Intervenção Militar com Bolsonaro. **Folha de São Paulo**, 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/03/atos-esvaziados-pelo-pais-celebram-golpe-de-64-e-pedem-intervencao-militar-com-bolsonaro.shtml> . Acesso em: 30/05/2023

<sup>3</sup> Ministério da Defesa divulga nota de saudação ao golpe de 1964. **Congresso em Foco**. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/governo/ministerio-da-defesa-divulga-nota-de-saudacao-ao-golpe-de-1964/> . Acesso em: 30/05/2023

<sup>4</sup> Grupos fazem atos antidemocráticos e pedem intervenção militar diante de quartéis. **CNN Brasil**. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/grupos-fazem-atos-antidemocraticos-e-pedem-intervencao-militar-diante-de-quarteis/> . Acesso em: 30/05/2023

<sup>5</sup> Facebook e Instagram vão remover publicações com pedidos de intervenção militar no Brasil, diz Meta. **G1**. Disponível em: <https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2022/11/04/facebook-e-instagram-vaio-remover-publicacoes-com-pedidos-para-intervencao-militar-no-brasil-diz-meta.ghtml> . Acesso em 30/05/2023

<sup>6</sup> Manifestantes fazem ato para pedir intervenção militar e até prisão de Lula. **Uol**. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2023/01/08/manifestantes-fazem-ato-para-pedir-intervencao-militar-e-ate-prisao-de-lula.html> . Acesso em: 30/05/2023

Médio Integrado do Instituto Federal Farroupilha – Campus Jaguari aborda este assunto em sala de aula.

Concordamos com Michael Apple sobre a importância de uma investigação crítica do currículo, ciente de que as escolas são “instituições que incorporam tradições coletivas e intenções humanas que, por sua vez, são os produtos de ideologias sociais e econômicas identificáveis. [...] O currículo das escolas responde a recursos ideológicos e culturais que vêm de algum lugar e os representa” (2006, p. 84). Ainda segundo o autor, “o papel da escola na seleção, preservação e transmissão de concepções de competência, normas ideológicas e valores (e, frequentemente, do conhecimento de apenas determinados grupos sociais) [...] não é de menor importância” (Apple, 2006, p. 96). Deste modo, é de grande relevo conhecer o discurso que reverbera em sala de aula sobre o período da ditadura militar, a fim de identificar quais ideologias atravessam o conteúdo que chega aos alunos dos cursos de Ensino Médio Integrado.

Somado a isso, os Institutos Federais, instituição objeto deste estudo, buscam alterar positivamente a realidade do Brasil, entendendo “a educação como instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana” (Pacheco, 2011, p. 52). Para tanto, os Institutos Federais fazem uso do currículo integrado, o qual tem como concepção, segundo Machado (2010, p.82), “currículo integrado à vida dos educandos, à dinâmica da interação e dos processos históricos, sociais econômicos e culturais relevantes que vivenciam. Elementos significativos do passado, que precisam integrar-se aos fatos cruciais do presente.” Vemos com isso que os objetivos da instituição estudada, somado a sua política educacional de um currículo integrado, abrem portas para um estudo aprofundado sobre o assunto “ditadura militar no Brasil”.

Indo além, uma inquietação como pesquisadora é perceber o apagamento das figuras femininas na história, sendo essa a motivação do recorte temático que pretende investigar como os currículos apresentam a participação das mulheres no período da ditadura militar do Brasil. Sua relevância está no recente enfoque dado as experiências femininas nas sociedades, nos silenciamentos que persistem, e no não-lugar do feminino nos currículos. Ainda, essa é uma pesquisa feita por mulheres sobre mulheres, para a sociedade. Acreditando na não neutralidade nas pesquisas científicas, marco o lugar de comprometimento de onde parto.

Enquanto os espaços acadêmicos eram predominantemente masculinos, as mulheres não eram descritas como sujeitos ativos da história. Colling afirma que “a História transformou-se em relato que esqueceu as mulheres, como se, por serem destinadas à

obscuridade da reprodução, inenarrável, elas estivessem foram do tempo, fora do acontecimento” (Colling, 2004, p. 31). Sabemos que isso não é verdade, não há como analisar historicamente a humanidade sem investigarmos as mulheres, entretanto, por falta de interesse de estudiosos em dar enfoque a participação feminina, pela rejeição das mulheres a um subgrupo, pelos apagamentos, pelo não-olhar, pelas fontes desperdiçadas, pela ausência de espaços, por serem reduzidas ao ambiente privado, essas histórias por vezes se perderam ou não receberam a atenção que merecem.

Quanto a importância de visibilizar as mulheres, de acordo com Mary Del Priore, “trata-se de desvendar as intrincadas relações entre a mulher, o grupo e o fato, mostrando como o ser social, que ela é, articula-se com a fato social que ela também fabrica e do qual faz parte integrante” (Del Priore, 2020, p.9). A historiadora acrescenta: “[...] para que serve a história das mulheres? E a resposta viria, simples: para fazê-las existir, viver e ser” (Del, Priore, 2020, p.9). O apagamento da participação feminina na história, como no período da ditadura militar, pode passar a falsa ideia de que as mulheres não estiveram atuando ativamente e significativamente durante o período. Lembrar de suas vivências é valorizar a força e a importância que tiveram, além de servir como um movimento de representatividade para as alunas no ambiente escolar.

Esta linha de pensamento corrobora com Michel Apple quando destaca que o conhecimento escolar presente “na maior parte dos livros de história e dos textos e materiais de estudos sociais, tem apresentado ao longo dos anos, uma visão tendenciosa sobre a verdadeira natureza da quantidade e do possível uso das acirradas disputas [...]” (Apple, 2006, p. 128). Ao não trazermos o conhecimento de personalidades impactantes da história do nosso país, corremos o risco de passar uma ideia tendenciosa sobre o período, levando alunos a crerem que as mulheres estiveram submissas ao longo desses vinte e um anos, sem reagir aos movimentos de repressão, ou ainda, desconhecem que também havia participação feminina apoiando o golpe de 1964.

Sendo assim, este trabalho apresenta como **problemática**: qual a visibilidade oportunizada às mulheres em aulas de história sobre a ditadura militar do Brasil nos cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Farroupilha – Campus Jaguari?

Essa indagação será respondida através do seguinte **objetivo geral**: analisar a visibilidade oportunizada às mulheres em aulas de história sobre a ditadura militar do Brasil nos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal Farroupilha (IFFar) - Campus Jaguari. Para tanto, será necessário trilhar por caminhos que permitam realizar a análise proposta, com isso, este trabalho possui como objetivos específicos:

- a) Identificar quais mulheres possuem destaque no currículo de história dos cursos EMI do IFFar – Campus Jaguari, dentro da temática: ditadura militar do Brasil;
- b) Comparar a importância ofertada à participação feminina com relação aos homens;
- c) Realizar um levantamento de mulheres que se destacaram no período e que não foram contempladas no currículo;
- d) Indagar se o gênero interferiu na forma como vivenciaram a ditadura militar;
- e) Elaborar uma página no Instagram que oportunize visibilidade às mulheres no período estudado.

Apple (2006) afirma que o conhecimento que chega às escolas está vinculado à compromissos com estruturas econômicas e políticas, não partindo, portanto, de uma escolha aleatória ou neutra. Essa prática é o que o autor denomina de “currículo oculto”, presente nos espaços escolares através da escolha dos conteúdos utilizados pela escola, e na busca por uma padronização dos ambientes educacionais. Esses atos visam o controle social por meio da transmissão de ideias hegemônicas, mas lembrando, de forma “oculta”, sendo necessário uma investigação para que estes mecanismos de controle subam à superfície e se tornem visíveis.

Portanto, este estudo pretende dar enfoque ao currículo, história e gênero, com a finalidade de contribuir para a formação integrada dos sujeitos. O termo “integrado” que nos referimos está relacionado a definição de Ciavatta, remetendo:

à forma de oferta do ensino médio articulado com a educação profissional; mas por outro, também, a um tipo de formação que seja integrada, plena, vindo a possibilitar ao educando a educação como uma totalidade social, são as múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. (Ciavatta, 2014, p.198)

Vislumbrando a construção de um trabalho fortalecido em bases teóricas, realizei uma pesquisa sobre o assunto em diferentes plataformas de buscas, sendo elas: Google Acadêmico, CAPES, SciELO, Academia.edu, Observatório ProfEPT, e ANPUH.

As palavras utilizadas foram: ditadura, mulheres, história e currículo. Entretanto, com essas palavras não foram encontrados materiais, exceto no Google Acadêmico. Busquei então por: ditadura, mulheres e história; mulheres, história e currículo; história e currículo; mulheres e currículo e por fim, ditadura e mulheres. Apenas nessa última pesquisa apareceram produções na CAPES, SciELO, Academia.edu e ANPUH. Já no Observatório ProfEPT não foi encontrado nenhuma publicação, aparecendo apenas quando pesquisado separadamente palavras como: mulheres, história e currículo, mas nenhum trabalho relacionado com o tema proposto por esta pesquisa.

Baixei, portanto, 93 arquivos entre artigos, dissertações e teses. Posteriormente, separei por temas os materiais, e neste momento já percebi que muitos dos arquivos não

possuíam relação com este trabalho, restando 47 estudos para fazer uma leitura exploratória. Realizei uma leitura dos materiais e busquei pelos referenciais teóricos que foram utilizados, já que a imensa maioria dos arquivos não abordavam diretamente o assunto proposto, mas faziam uso de autores que podem contribuir com este trabalho.

A maioria dos materiais encontrados abordam a ditadura de uma forma abrangente, sem se deter nas questões ligadas ao gênero, ou focam em apenas um aspecto das mulheres, exemplificando: citam apenas mulheres guerrilheiras, ou líderes estudantis, ou indígenas, ou que sofreram torturas. Textos que certamente contribuirão com referenciais para a construção do trabalho, entretanto, o intuito deste estudo é resgatar a participação de diversas mulheres, em número e em segmento, não nos deteremos em apenas um recorte de atividade realizada no período. Quanto aos materiais que abordam o currículo nas aulas de história, ou currículo e gênero, todos eles avaliam pela perspectiva da BNCC, que não é utilizada pela instituição objeto deste estudo.

Com isso, restaram apenas 6 trabalhos que se aproximam da temática proposta por esta dissertação. O título e autoria desses trabalhos encontram-se na tabela abaixo:

**TABELA 1 – Textos selecionados no estado da arte**

IDENTIFICAÇÃO	TÍTULO	AUTORES
A	O ensino de história e os estudos de gênero na historiografia brasileira	Ana Maria Colling Losandro Antonio Tedeschi <sup>7</sup>
B	“Sobre as mulheres, um silêncio que gritava”: duas décadas da primeira obra historiográfica sobre as mulheres e Ditadura Militar no Brasil, entrevista com a professora Dra. Ana Maria Colling	Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <sup>8</sup>
C	Inquietações sobre educação e gênero	Ana Maria Colling <sup>9</sup>
D	50 Anos da ditadura militar no Brasil: questões feministas e de gênero	Ana Maria Colling <sup>10</sup>
E	As mulheres e a ditadura militar no Brasil	Ana Maria Colling <sup>11</sup>
F	Os livros didáticos e a participação de mulheres na luta armada no Brasil	Carla Simone Rodeghero Vanderlei Machado <sup>12</sup>

Fonte: elaboração nossa

Sendo assim, conforme podemos perceber com a elaboração do estado da arte, não foi

<sup>7</sup> COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio. O ensino de história e os estudos de gênero na historiografia brasileira. **História e Perspectivas**, Uberlândia. p. 295-314. jan./jun. 2015

<sup>8</sup> CAVALCANTI JUNIOR, Ary Albuquerque. “Sobre as mulheres, um silêncio que gritava”: duas décadas da primeira obra historiográfica sobre as mulheres e Ditadura Militar no Brasil, entrevista com a professora Dra. Ana Maria Colling. **Em Tempo de Histórias**. Brasília. n. 38. p. 213-224. jan./jun. 2021.

<sup>9</sup> COLLING, Ana Maria. Inquietações sobre educação e gênero. **Revista Trilhas da História**. Três Lagoas, v. 4, nº8 jan-jun, p. 33-48, 2015

<sup>10</sup> COLLING, Ana Maria. 50 anos da ditadura militar no Brasil: questões feministas e de gênero. **OPIS**, Catalão, v. 15, n. 2, p. 370-383, 2015

<sup>11</sup> COLLING, Ana Maria. As mulheres e a ditadura militar no Brasil. **A questão social no novo milênio**. VII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, Portugal. 2004

<sup>12</sup> RODEGHERO, Carla Simone; MACHADO, Vanderlei. Os livros didáticos e a participação de mulheres na luta armada no Brasil. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 13, n. 34, e0307, set./dez. 2021



encontrado nenhum estudo que pesquise conjuntamente os mesmos temas deste trabalho (mulheres, ditadura militar, história, currículo e educação profissional e tecnológica), o que corrobora na justificativa da relevância e originalidade desta pesquisa.

Refletindo sobre estes assuntos, trataremos ao longo deste trabalho sobre educação profissional e tecnológica, currículo, ditadura militar do Brasil e gênero. Todos esses assuntos vistos através do método de Análise do Discurso Crítica, vislumbrando o protagonismo feminino, a formação humana integral dos sujeitos que tiverem acesso a esse estudo, e ao produto educacional gerado a partir dele.

## 2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

A história da educação profissional no Brasil tem início na época em que o país ainda era colônia de Portugal, em 1809, por meio da criação do Colégio das Fábricas, iniciativa do até então Príncipe Regente, e posteriormente denominado D. João VI. Nesse período, o público dessas instituições eram crianças pobres, órfãos e abandonadas. Segundo Ramos, “a educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte” (Ramos, 2014, p.24). O objetivo, portanto, era atender crianças em condições sociais degradantes para que não viessem a praticar ações que estivessem em desacordo com os bons costumes da época.

No século XX o Brasil apresentou uma nova necessidade: formar operários para trabalharem nas fábricas. Com isso, em 1909, através do Decreto-Lei nº 7566 foram criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices. Na época, o presidente Nilo Peçanha criou dezenove escolas, havendo uma em cada estado da Federação (divisão do país naquele período), ficando de fora apenas o Rio Grande do Sul e o Distrito Federal.<sup>13</sup> Dessa forma, o caráter assistencialista foi saindo e dando espaço para a preparação ao exercício profissional.

Além da preparação de operários para atenderem as demandas das fábricas, essas escolas também tinham o enfoque no ensino agrícola, o que, de acordo com Ramos: “evidenciou um grande passo ao redirecionamento da educação profissional no país, pois ampliou o seu horizonte de atuação para atender necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria” (Ramos, 2014, p.25). Inicialmente, essas instituições eram “subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, passam, em 1930, para a supervisão do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública.” (Pacheco, 2011, p. 48)

Nos anos 30 tivemos a Era Vargas e o golpe do Estado Novo (1937-1945). Esse período foi marcado pelo autoritarismo de Getúlio Vargas, com um forte controle estatal, e uma valorização da produção interna, acarretando uma expansão industrial. Visava substituir as importações pela produção das indústrias nacionais. Com isso, em 1937, através da Lei nº 378, as Escolas de Aprendizes e Artífices, citadas anteriormente, foram transformadas em Liceus Industriais.

---

<sup>13</sup> Instituto Federal Farroupilha. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2026**. Santa Maria. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/documentos-do-pdi/item/13876-pdi-2019-2026> . Acesso em: 30/07/2023

Na Constituição do mesmo ano, consta no seu artigo 129 as seguintes orientações quanto a educação profissional:

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional [...] é dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados [...] (Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937, art. 129)

No ano de 1942, com a reforma Capanema, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e em 1946 o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Os cursos ofertados encontraram boa aceitação da população de baixa renda por dois motivos: primeiro, pelo fato dessas pessoas desejarem uma profissionalização; segundo, por serem pagas para estudar. Entretanto, nesta época, havia um grande dualismo na educação. De um lado uma educação para as elites, voltada para o desenvolvimento intelectual, e do outro uma escola para as camadas populares, que formavam rapidamente com o intuito de disponibilizar mão de obra para o mercado de trabalho. (Aranha, 2020)

Terminada a Segunda Guerra Mundial, e com o fim do Estado Novo de Vargas, o Brasil passa por um período de redemocratização, o que oportunizou que em 1946 fosse outorgada uma nova Constituição, levando a um avanço do debate sobre a educação, especialmente em defesa da escola pública. (Aranha, 2020). Após anos de disputas sobre os rumos da educação, em 1961 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, depois de muitos conflitos e polarizações, acabou não atendendo por completo as expectativas de nenhum dos grupos.

Com relação ao ensino técnico, de acordo com Ramos: “pela Lei nº 4.024/61 veio então, conferir maior homogeneidade escolar a este campo e, ainda, um caráter mais universal ao ensino técnico” (2014, p. 28). Já que a Lei em questão previu a equivalência entre o ensino médio e o técnico, além de oportunizar maior flexibilidade curricular.

Se Vargas buscou fortalecer o capital interno por meio de uma economia desenvolvimentista, seu sucessor, Juscelino Kubitschek, abriu a economia para o capital estrangeiro, desenvolvendo uma política econômica dependente. Essa associação ao capital estrangeiro foi consolidada no período da Ditadura Militar do Brasil.

A influência estrangeira foi significativa em diferentes áreas do nosso país durante a ditadura, inclusive no que diz respeito à educação. Diante do cenário de influência externa, a educação brasileira passou a atender os interesses estrangeiros. Com isso, no ano de 1971, foi criada a Lei nº 5.692, que tornava compulsória a profissionalização em todo o ensino de 2º grau (o que equivale ao Ensino Médio atual). É neste contexto que a política de incentivo

nacional e internacional transformou a Rede de Escolas Técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Ainda, segundo Ramos:

[...] esse projeto recebeu apoio internacional, pois se iniciou com um Contrato de Empréstimo Internacional (n.755/BR), na forma de PRODEM I (Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio), elaborado por comissões das quais participavam brasileiros e americanos. A formação de professores brasileiros para esse projeto ocorreu por meio de um mestrado na Universidade Estadual de Oklahoma, Estados Unidos. (Ramos, 2014, p. 30)

O intuito da profissionalização compulsória era disponibilizar mão de obra que suprisse a expansão de vagas de emprego, impulsionada pela entrada de multinacionais no Brasil financiadas pelo Banco Mundial e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). A tendência tecnicista neste período objetivava “adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, com economia de tempo, esforços e custos. [...] para inserir o Brasil no sistema do capitalismo internacional, seria preciso tratar a educação como *capital humano*” (Aranha, 2020, p. 392, grifo da autora).

Ainda, segundo Aranha, as reformas que os militares realizaram na educação durante o período da Ditadura Militar estavam assentadas em três pilares: formação de mão de obra para atender as necessidades urgentes do mercado por conta da expansão; disciplinas sobre civismo e problemas brasileiros; e a relação da escola e comunidade com envolvimento do empresariado. (Aranha, 2020, p. 393)

Após a redemocratização, tivemos o governo Collor, e com ele o início do neoliberalismo no país. Para Appel, o neoliberalismo é “a estranha combinação de mercantilização, por um lado, e centralização do controle, por outro, não só não está ocorrendo apenas na educação bem como não está acontecendo somente nos Estados Unidos. Trata-se de um fenômeno mundial” (Appel, 2005, p. 30). Nesta mesma obra, o autor avalia que o neoliberalismo apresenta uma visão positiva do Estado, pois esse fornece as condições para que funcione. Além disso, fala do incentivo ao empreendedorismo, ousadia e competitividade, já que este sistema transfere para o indivíduo a responsabilidade sobre o seu “sucesso” ou “fracasso”.

Em 1988 tivemos a nova Constituição, vigente até os dias de hoje, e neste mesmo ano iniciou as tentativas de uma nova LDB, tendo sido aprovada apenas em 1996. Quanto a essa LDB, nas palavras de Aranha:

acusada de neoliberal, de modo geral, a lei não garantia a esperada democratização da educação, especialmente porque o Estado delegara ao setor privado grande parte de suas obrigações. Por exemplo, a educação profissional não se encontra obrigatoriamente vinculada à escola regular. [...] Deste modo, proliferam as “escolas técnicas” geralmente privadas e interessadas em atender às demandas do mercado e, por isso mesmo, mais voltadas para o adestramento [...]. (Aranha, 2020, p. 408)

Com a aprovação de um projeto de LDB carregando uma concepção de educação fragmentada, houve espaço para o Decreto nº 2.208/97, que separou a Educação Profissional da educação de nível médio. Ramos atenta que as mudanças estruturais e conceituais que essa reforma de ensino promoveu “do ponto de vista político-pedagógico, [...] foram difundidos com base na pedagogia das competências, cujo princípio é adaptabilidade individual do sujeito às mudanças socioeconômicas do capitalismo” (Ramos, 2014, p. 65). Ficando claro que a visão neoliberal iniciada no governo Collor ganhou espaço no governo de Fernando Henrique Cardoso, com a aprovação da nova LDB em 1996, e com o Decreto de 1997, decisões estas que estavam em sintonia com as orientações de agências internacionais.

O Decreto nº 2.208/97 foi revogado no ano de 2004, no governo de Luíz Inácio Lula da Silva, tendo sido substituído pelo Decreto nº 5.154/2004 que integrou a Educação Profissional ou ensino regular. Além disso, ocorreu a “a implantação do PROEJA, a expansão da rede federal, o apoio aos sistemas estaduais por meio do Programa Brasil Profissionalizado” (Ramos, 2014, p. 67).

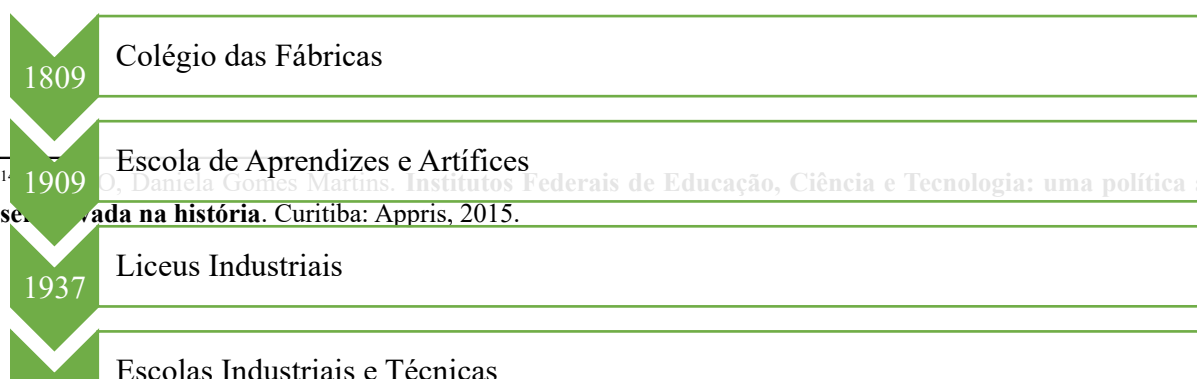
No segundo mandato do Presidente Lula, mais especificamente no ano de 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados por meio da Lei nº 11.892. São instituições que fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, de caráter público e gratuito, vinculadas ao Ministério da Educação. De acordo com o artigo 2º desta Lei:

os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. Nos termos desta Lei. (Brasil, 2008)

Analisando a história da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, utilizando-se dos dados fornecidos por Bueno (2015), chegamos ao número de 146 Escolas Técnicas criadas no Brasil em 94 anos (1909-2003), o que mostra a vultosa expansão da Rede no governo Lula, quando em 7 anos entregou 214 escolas (2003-2010).<sup>14</sup>

Para uma melhor visualização dos trajetos percorridos pela educação profissional no Brasil, segue um fluxograma com as datas e os nomes das instituições que abordamos anteriormente:

**FIGURA 1** - Fluxograma das escolas de educação profissional no Brasil



1959

Escolas Técnicas Federais

27

1994

CEFET's - Centros Federais de Educação Tecnológica

2008

Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica

Fonte: criação nossa.

A figura nos permite perceber que a educação profissional realizou uma transformação significativa a cada cem anos. Primeiro, saindo de uma perspectiva assistencialista com o Colégio das Fábricas (1808), para cem anos depois objetivar a qualificação de trabalhadores através da Escola de Aprendizes e Artífices (1909). Quase 100 anos mais tarde, em 2008, implanta, de forma inovadora, os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica. Este último trabalharemos com mais aprofundamento na sequência.

## 2.1 INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Segundo o Ministério da Educação, no ano de 2023 somam 680 unidades vinculadas a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, espalhadas por: 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II.<sup>15</sup>

Os Institutos Federais, por meio da expansão da Rede Federal de Educação Profissional carrega consigo a busca por promover o desenvolvimento econômico de cidades com baixa renda per capita; visa interiorizar e universalizar a EPT, atingindo municípios ou microrregiões com número pequeno de habitantes; e ainda, objetiva contribuir para o desenvolvimento dos municípios com arranjos produtivos locais (Silva; Mourão; Araújo, 2022). Portanto, segundo esses mesmos autores, essas três dimensões: social, geográfica e de desenvolvimento, possuem o propósito de “atender as regiões e as localidades menos favorecidas, contribuindo para minimizar as desigualdades sociais e regionais” (Silva; Mourão; Araújo, 2022, p. 5).

De acordo com o MEC, o papel dos institutos é:

garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram aliados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social. (MEC, 2010, p. 21)

Essas instituições nascem com uma composição inédita e inovadora. A Lei 11.932/2008 apresenta como objetivos da instituição: “atuar na formação inicial, no ensino

<sup>15</sup> Ministério da Educação. **Rede Federal**. Gov.br. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/rede-federal> . Acesso em: 30/07/2023

médio integrado a formação profissional, na graduação, preferencialmente, tecnológica e na pós-graduação” (Pacheco, 2020, p. 7). Dentro dessas bases, ficou definida que no mínimo 50% das vagas da instituição ficam reservadas para os cursos técnicos de nível médio (prioritariamente de forma integrada), e 20% das vagas para cursos de licenciaturas (especialmente nas áreas de ciências da matemática e para a educação profissional). Ainda, há as ofertas de cursos de bacharelado, engenharias, pós-graduação lato sensu e stricto sensu (mestrado e doutorado).

A referência básica na construção dos Institutos Federais, segundo Pacheco, é Karl Marx, “com uma concepção de educação integral, através da formação geral humanística, física e profissional-tecnológica. A sua vinculação ao mundo do trabalho e a importância deste na construção do conhecimento e do próprio processo civilizatório, a POLITECNIA” (2020, p. 9, grifo do autor). Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são criados, portanto, trazendo consigo uma visão de formação humana integral, levando em consideração os aspectos históricos e sociais dos sujeitos, com vistas a superar a divisão histórica de trabalho intelectual e trabalho manual.

Isto posto, os Institutos Federais, por meio de uma educação que visa a formação integral dos sujeitos, unindo o ensino propedêutico e o técnico, os aspectos intelectuais e manuais, volta-se para a emancipação humana. Aspira a formação crítica dos sujeitos, mas não uma reflexão sem ação, pretende formar um sujeito questionador que também é ativo na sociedade. Um ser que pensa sobre o que vive, e que atua em favor da transformação social.

Conforme Pacheco (2020), os princípios educativos dos IFs são: formação humana integral; o trabalho como princípio educativo; a prática social como fonte de conhecimento; e a indissociabilidade entre todas as dimensões do processo educativo (ensino, pesquisa e extensão). Falaremos mais sobre cada uma delas.

No que diz respeito a **formação humana integral**, Pacheco (2020) atenta para o fato de que esse aspecto tem a intenção de superar a divisão social entre os trabalhadores que produzem as riquezas, e aqueles que se apropriam delas. Assim sendo, objetiva romper com a lógica capitalista, onde a educação é ofertada de acordo com a divisão social, reservando para os explorados uma educação com o intuito de criar mão de obra para o mercado de trabalho, e aos exploradores uma educação intelectual.

Em vista disso, Ciavatta conceitua:

a ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente e pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. [...] Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente

à sua sociedade política. (Ciavatta, 2012, p. 85)

Karl Marx, em *Manuscritos Econômicos-Filosóficos* (2004, p. 108) irá chamar o ser que se apropria de sua essência total, esse indivíduo que desenvolve a sua integralidade, de *onilateral*. Seguindo o raciocínio de Marx, Manacorda irá definir onilateralidade como:

a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (2007, p. 89-90)

Formar sujeitos completos, tendo todas as suas capacidades desenvolvidas, tanto no que se refere aos aspectos intelectuais quanto na capacidade produtiva, unindo ciência e produção, teoria e prática, visando a emancipação humana, é um dos princípios dos Institutos Federais.

Dentro desta perspectiva de formação omnilateral, passa-se a ver o **trabalho como princípio educativo**, ou seja, que o ser humano é visto como “produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela para transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social” (Moura, 2007, p. 45). É um olhar sobre o trabalho que não se limita a preparar os sujeitos para o mercado de trabalho, mas que envolve uma relação do trabalho com ciência, tecnologia e cultura.

Esses termos, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2018, são conceituados no art. 6º da Resolução nº 3 da seguinte forma:

- a) o **trabalho** é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, ampliada como impulsionador do desenvolvimento cognitivo, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência;
- b) a **ciência** é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade;
- c) a **tecnologia** é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida;
- d) a **cultura** é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, art. 6º, grifos nosso)

Trabalho no sentido ontológico, portanto, é aquele necessário para a sobrevivência humana, conforme Pacheco: “ao contrário dos animais que se adaptam passivamente ao meio natural, o homem age ativamente sobre este, transformando-o em bens materiais necessários à sua existência” (2020, p. 14). Com isso, é através do trabalho que o ser se constitui enquanto ser humano individual e social. É agindo na natureza e a transformando em busca de produzir meios para a subsistência que o homem se faz ser humano.



Ainda, além do trabalho, outro aspecto que diferencia os homens dos animais é a educação, questão essa que está intimamente ligada ao primeiro. Saviani explica que: “o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. [...] Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (2007, p. 154). Sendo assim, o homem torna-se homem ao transformar a natureza com a finalidade de gerar meios de subsistência, e para realizar esse trabalho ele precisa aprender com outros que já dominam essas técnicas. Desta forma, os seres humanos educavam através do trabalho, ao transmitir para outras gerações os conhecimentos adquiridos, e aprendem trabalhando.

Seguindo esses raciocínios, Frigotto e Ciavatta (2012) atentam para compreensão de que este princípio visa a luta pela superação da exploração humana; o entendimento do trabalho como um dever e um direito em função do seu caráter humano; trabalho enquanto produtor tanto de bens materiais quanto em aspectos culturais; e que, historicamente, além de utilizarem a natureza para produzir bens necessários para a sua sobrevivência, os seres humanos também o fazem com o intuito de produzir conhecimento.

Os autores ainda conceituam que: “o trabalho como princípio educativo ganha nas escolas a feição de princípio pedagógico, que se realiza em uma dupla direção” (2012, p. 752). Para esses intelectuais, quando a educação é voltada para atender o capital, com o objetivo de formar mão de obra, “o trabalho educa para a disciplina, para a adaptação às suas formas de exploração ou, simplesmente, para o adestramento nas funções úteis à produção” (2012, p. 752). Já para aquela dispõem-se atender as necessidades dos trabalhadores, o trabalho também de deve preparar para “a compreensão dos processos técnicos, científicos e histórico-sociais que lhe são subjacentes e que sustentam a introdução das tecnologias e da organização do trabalho” (Frigotto e Ciavatta, 2012, p. 752).

Portanto, trabalho como princípio educativo está intimamente relacionado a ciência, tecnologia e cultura, como citados anteriormente, bem como ao trabalho no sentido ontológico, onde o homem se faz homem a partir criação de meios para satisfazer suas necessidades. Tudo isso somado a uma educação que una os conhecimentos técnicos e intelectuais.

Essa relação entre trabalho e educação não tem um ponto de chegada, ela está em constante transformação. Novas tecnologias vão se desenvolvendo, nossas necessidades sociais vão surgindo, as formas de educar vão se transformando, novas descobertas científicas surgem, e com isso, essa relação dialética entre trabalho e educação vai se transformando e expandindo, levando a diferentes formas de trabalho e proporcionando novos conhecimentos.

Com isso, partimos para o terceiro princípio, a **prática social como fonte de conhecimentos**. Os Institutos Federais carregam consigo a importância da práxis, ou seja, a interação entre teoria e prática. Embora sejam dois aspectos diferentes, não há uma hierarquia entre eles, ambos são indispensáveis.

Pacheco atenta que “o conhecimento não é produzido pela especulação teórica, nem pela simples percepção, mas pela prática, refletida e, posteriormente, transformada em teoria” (2020, p. 15). Portanto, o conhecimento é construído nessa relação dialética entre teoria e prática, onde a prática social do ser irá originar uma teoria, e essa teoria ao ser estudada e aplicada irá resultar em uma nova prática, gerando um movimento em espiral que não almeja um ponto de chegada, mas onde cada resultado levará a um novo processo.

Ainda, os conhecimentos que construímos ao longo dos anos enquanto sociedade fora sendo moldados por questões históricas e sociais. Pensando nisso, Pacheco alerta que “a prática social envolve, além da atividade produtiva, a luta social, a vida política, a vida cultural e científica e demais atividades da vida em sociedade” (2020, p. 15). Dessa forma, precisamos estar atentos ao fato de que se todo conhecimento é gerado por seres humanos, e que estamos imersos em uma sociedade de constantes disputas sociais, todo o conhecimento gerado carregará consigo a visão ideológica do indivíduo que o desenvolveu.

Sendo assim, os Institutos Federais têm como um dos seus princípios a prática social como fonte de conhecimento, ressaltando a importância da práxis nessa construção, sem esquecer do olhar atento para a influência das ideologias nesses saberes, visto que vivemos em uma sociedade capitalista onde há uma constante luta de classes.

Por fim, Pacheco apresenta como último princípio educativo dos Institutos Federais a **indissociabilidade entre todas as dimensões do processo educativo**: Ensino, Pesquisa e Extensão. Segundo o autor: “Ensino, Pesquisa e Extensão são partes do processo de Ensino-Aprendizagem. Isoladamente não cumprem suas finalidades, pois através desta integração dialética unimos teoria e prática, elementos constitutivos da produção do conhecimento” (2020, p. 18). Com isso, os Institutos Federais não olham para essas três dimensões como partes separadas, mas como atividades que devem atuar indissociavelmente, objetivando a atuação e transformação social.

## 2.2 INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA

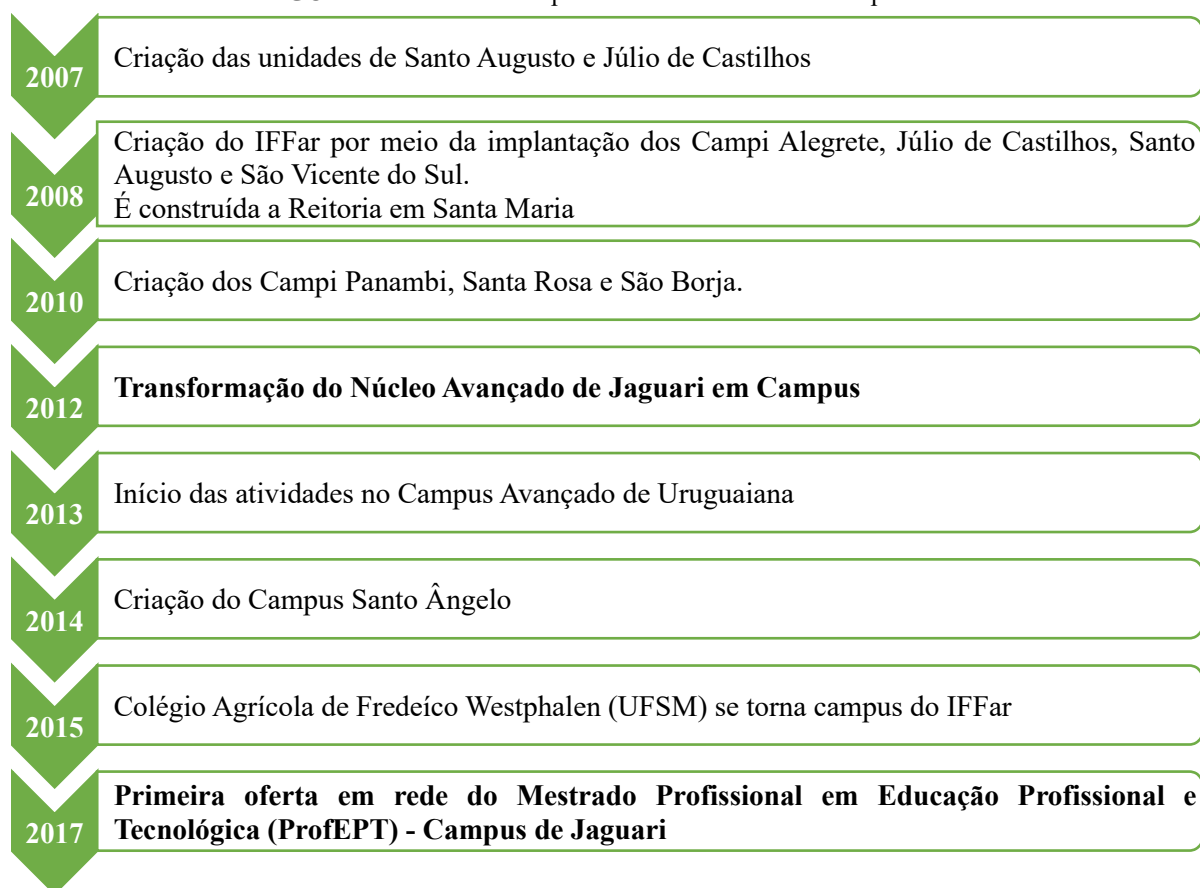
Esta dissertação realizará a sua pesquisa nos cursos de Ensino Médio Integrado em

Administração, Agricultura, Agroindústria e Sistemas de Energia Renovável do Instituto Federal Farroupilha – Campus Jaguari. Para tanto, faz-se indispensável apresentar de forma mais detalhada a instituição objeto deste estudo.

O Instituto Federal Farroupilha é um dos três Institutos Federais presente no estado do Rio Grande do Sul. Foi criado a partir da Leiº 11.892/2008, inicialmente com a junção de Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete, ambas instituições que haviam sido criados em 1954, e com elas unidades recém-criadas nas cidades de Júlio de Castilhos e Santo Augusto. A Reitoria da instituição ficou alocada na cidade de Santa Maria, e com o tempo novas unidades foram chegando a outras cidades do estado.

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2026 do IFFar, a linha do tempo da instituição pode ser apresentada da seguinte forma:

**FIGURA 2 – Linha do tempo do Instituto Federal Farroupilha**



Fonte: criação nossa, com base no PDI 20190-26.<sup>16</sup>

Sendo assim, atualmente, além da Reitoria, o IFFar possui 11 campis, além contar com

<sup>16</sup> INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2026**. Santa Maria. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/documentos-do-pdi/item/13876-pdi-2019-2026>

Polos de Educação a Distância e Centros de Referência. No que diz respeito aos campi, são eles: Campus Alegrete; Campus Frederico Westphalen; Campus Jaguari; Campus Júlio de Castilhos; Campus Panambi; Campus Santa Rosa; Campus Santo Ângelo; Campus Santo Augusto; Campus São Borja; Campus São Vicente do Sul; e Campus Uruguaiana. Suas disposições podem ser mais bem observadas na imagem a seguir:

**FIGURA 3** – Mapa de abrangência das unidades do IFFar.



Fonte: IFFar 10 anos: Ensaio dessa Trajetória, 2018, p. 31

Os Centros de Referência ficam em Santiago e São Gabriel. E há Polos de Educação Distância em: Alegrete; Cachoeira do Sul; Candelária; Frederico Westphalen; Giruá; Jaguari; Júlio de Castilhos; Rosário do Sul; Restinga Seca; Santiago; Santa Rosa; Santo Ângelo; Santo Augusto; São Borja; São Gabriel; São Miguel das Missões; São Vicente do Sul; Sobradinho; e Uruguaiana.<sup>17</sup>

### 2.2.1 Instituto Federal Farroupilha – *Campus Jaguari*

O Campus de Jaguari, onde será realizada essa pesquisa, fica situado na BR 287, sem

<sup>17</sup> Instituto Federal Farroupilha – Nossas Unidades. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/unidades-iffarroupilha>. Acesso em: 21/09/2023

número, na estrada do Chapadão, no interior da cidade de Jaguari – Rio Grande do Sul. O campus fica na “mesorregião centro ocidental rio-grandense, sendo o 8º na ordem de constituição do IFFar. Tem como início das atividades o dia 11 de janeiro de 2013. [...] Possui uma área de 102 hectares, caracterizando-se como um campus de área rural” (IFFar, 2018, p. 65).

**FIGURA 4** – Foto aérea do IFFar – *Campus Jaguari*.



Fonte: Instituto Federal Farroupilha.<sup>18</sup>

De acordo com a instituição, ela conta atualmente com “82 servidores, sendo 40 professores e 42 técnicos-administrativos em educação (TAEs). Junto deles, ainda atuam quatro professores substitutos, 33 funcionários terceirizados e dois estagiários.”<sup>19</sup> Ainda, possui um total de 536 estudantes distribuídos em diferentes cursos que o campus oferta, sendo eles: cursos de Ensino Médio Integrado em Agricultura; Sistemas de Energia Renovável; e Administração (oferecido no Centro de Referência de Santiago); Técnico Integrado ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (EJA/EPT); Comércio; Técnicos

<sup>18</sup> Notícias Jaguari. Campus Jaguari completou 10 anos neste domingo (23). Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/noticias-jaguari/item/30955-campus-jaguari-completou-10-anos-neste-domingo-23-ja>. Acesso em: 21/09/2023

<sup>19</sup> Notícias Jaguari. Campus Jaguari completou 10 anos neste domingo (23). Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/noticias-jaguari/item/30955-campus-jaguari-completou-10-anos-neste-domingo-23-ja>. Acesso em: 21/09/2023

Subsequentes ao Ensino Médio: Administração (oferecido no Centro de Referência de Santiago); Graduações: Tecnologia em Sistemas Elétricos; e Licenciatura em Pedagogia (oferecido na modalidade EaD no Centro de Referência de Santiago); e Pós-Graduação: curso de mestrado do Profept (curso de onde nasce esta dissertação).

Ao fazer um resgate histórico, o campus reconhece o seu valor em existir, “especialmente em função daqueles que lutam por um futuro melhor e têm a coragem de fazer a diferença. [...] todo o seu feito é para atender àqueles que, historicamente, tiveram limitadas, ou quase nulas, possibilidades de acesso ao ensino formal” (IFFar, 2018, p. 77). Reafirma, portanto, o compromisso do campus de Jaguari com fundamentos que alicerçam os objetivos do Instituto Federal Farroupilha, dos Institutos Federais e da Educação Profissional e Tecnológica do nosso país.

### 3 GÊNERO

Como forma de embasar o estudo sobre protagonismo feminino na ditadura militar brasileira, abordaremos neste capítulo assuntos relacionados a gênero. Levando em consideração o objetivo geral dessa pesquisa que é: “analisar a visibilidade oportunizada às mulheres em aulas de história sobre a ditadura militar do Brasil nos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal Farroupilha (IFFar) - Campus Jaguari”, começaremos trabalhando a palavra “visibilidade” dentro dos estudos de História das Mulheres.

A historiadora Michelle Perrot afirma que a primeira causa da invisibilidade das mulheres foi que por muito tempo elas ficaram privadas dos espaços públicos, atuando “em família, confinadas em casa, ou no que serve de casa. São invisíveis. Em muitas sociedades, a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte da ordem das coisas” (Perrot, 2007, p. 17). A autora complementa atentando para a segunda causa para a invisibilidade feminina: “o silêncio das fontes” (Perrot, 2007, p. 17). Essa dissertação pretende dar visibilidade para essa parte da população que é relegada a um lugar de esquecimento e apagamento. Buscar as mulheres que possuem suas histórias ligadas ao período da ditadura militar do Brasil, tendo sua história impactado no ambiente doméstico ou público. Procurar as fontes silenciadas, dar voz a quem não foi ouvida, destaque para a quem foi subjugada a uma posição hierarquicamente inferior.

É percebendo esse apagamento feminino que, segundo Joan Scott, inicia na década de 1960 um movimento de ativistas feministas reivindicando “uma história que estabelecesse heroínas, prova da atuação das mulheres, e também explicações sobre a opressão e a inspiração para a ação” (Scott, 1992, p. 64). Essa inquietação em busca de visibilizar as mulheres foi transbordando da política, chegando aos espaços acadêmicos na década de 1970. Para Guacira Lopes Louro:

tornar visível aquele que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeito da Ciência (Louro, 1997, p.17).

Foi nesta época que “as universidades começaram a receber mulheres, inicialmente

como alunas e depois em seus quadros profissionais, e novas pesquisas envolvendo essas novas questões e novos sujeitos, portanto, era um caminho natural” (Colling; Tedeschi, 2015, p. 297). Se antes a história era escrita por historiadores homens, abordando os feitos de outros homens, é, portanto, através de pesquisas de historiadoras que o feminino passa a ser visto como sujeitos ativos da história, e não apenas como representações relegadas a um subgrupo aos olhos dos historiadores homens. As mulheres começam a ser visíveis na história quando outras mulheres voltam seus olhos essa categoria de análise. É seguindo esse pensamento que os objetivos específicos “a” (identificar quais personagens femininas possuem destaque no currículo de história), “d” (realizar um levantamento das personalidades que se destacaram no período e que não foram contempladas no currículo) e “e” (elaborar uma página no Instagram que oportunize visibilidade às mulheres do período estudado) desta pesquisa foram elaborados.

A história das mulheres trouxe problematizações quanto ao uso da palavra “homem” ser utilizado para abarcar toda a humanidade e suas ações serem consideradas como normal (Scott, 1992, p. 78). Por muito tempo foi naturalizado que livros, textos e documentos trouxessem a palavra “homem” representando toda a humanidade, o que além de invisibilizar as mulheres, encobre as relações de domínio entre aqueles que possuem espaço (homem), e o não-lugar daquelas de quem não são citadas (mulheres). Sendo assim, a busca é desnaturalizar o que ilusoriamente recebeu o *status* de natural.

Percebemos que ao falar de mulheres nós indissociavelmente falamos de homens, por isso a escolha pelo termo “gênero” já que ele abarca ambos os grupos. Joan apresenta dois conceitos para pensarmos no tema: diferença e desconstrução. A autora pondera que não podemos analisar as oposições binárias sem exames prévios, para que não venhamos a cair na errônea ideia de relação hierárquica entre os conceitos. Devemos, portanto, desconstruir esses conceitos a fim de analisar como os significados dessas palavras funcionam. Segundo Scott,

O método consiste em duas etapas relacionadas: a reversão e, em seguida, o deslocamento das oposições binárias. Esse duplo processo revela a interdependência de termos que aparentemente formam dicotomias e seus significados, que são relativos e dependem de uma história particular. O processo demonstra que eles não são naturais, mas, pelo contrário, oposições construídas para fins particulares dentro de contextos particulares (Scott, 1994, p. 3, tradução nossa).

Desta forma, por meio da desconstrução iremos historicizar o gênero, em que a estruturação da oposição pode ser vista. Ao desconstruirmos percebemos que a ideia de masculino e feminino, em que o primeiro elemento é tido como o padrão, prioritário e dominador do outro polo (feminino), não é uma definição natural, mas sim discursos de superioridade criados deliberadamente a fim de manter relações de poder. Diferença não é o



oposto de igualdade, o contrário de “diferença” é “identidade”, bem como o de “igualdade” é “desigualdade”. Segundo Colling:

a diferença não é contrária a igualdade, mas a identidade. A igualdade das pessoas significa a igualdade de seus direitos civis e políticos, e não o fato de que essas pessoas sejam idênticas umas às outras por sua natureza ou por sua condição. Não é nas diferenças que reside o problema, mas no modo como elas são hierarquizadas. Frutos de uma hierarquia, as mulheres aparecem como inferiores aos homens. (Colling, 2004, p. 40)

Sendo assim, neste estudo reafirmamos a ideia de que mulheres e homens são diferentes, acreditando que para uma análise que busque uma mudança social é necessário reconhecer as diferenças. Joan Scott sintetiza, “a noção política de igualdade, portanto, inclui um reconhecimento da existência da diferença; além disso, depende de tal reconhecimento. [...] se os indivíduos ou grupo tivessem sido idênticos ou iguais, não haveria necessidade de pedir igualdade [...]” (Scott, 1994, p. 6, tradução nossa). Ainda, a autora finaliza o seu artigo afirmando: “o poder é construído no terreno da diferença e é lá, portanto, onde deve ser combatido” (Scott, 1994, p. 8, tradução nossa).

Comprendemos, então, que utilizar a expressão “gênero” está relacionado a interdependência naturalmente não hierárquica entre os termos “mulheres” e “homens”; entendemos também que embora não haja uma oposição entre os eles, mulheres e homens são diferentes; por fim, a busca final é por uma igualdade política e social respeitando a diversidade dos sujeitos.

Entendendo essas interlocuções, cabe agora conceituar o vocábulo “gênero”. Joan Scott em sua publicação que é um marco para os estudos de gênero, intitulada *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, define gênero em duas partes interrelacionadas. As duas proposições são: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (Scott, 1995, p. 86). Desta forma, gênero é uma construção social, e não algo natural. Utiliza-se da divisão socialmente construída dos gêneros para validar a dominação de um grupo sobre o outro. Importante atentar ao fato de que, embora gênero não seja a única forma de dar significado às relações de poder, a autora mostra a importância dessa categoria de análise ao afirmar que ela compõe o conjunto de outras formas primárias de relações de poder.

Ana Maria Colling conceitua: “a ideia de gênero, diferença de sexos baseada na cultura e produzida pela História, secundariamente ligada ao sexo biológico e não ditada pela natureza, tenta desconstruir o universal e mostrar a sua historicidade” (Colling, 2004, p. 39). Para que um grupo detenha e mantenha o poder é necessário a elaboração e o reforço de

discursos que validem a relação de dominação de um grupo sobre o outro, fazendo com que os sujeitos acreditem que essa divisão hierarquizada seja natural e imutável. Esses discursos objetivam afastar movimentos de mudança dessa lógica construída.

O esforço, portanto, é tirar o gênero do biológico e trazer para o seu lugar: o campo social, com sua historicidade, suas representações e organizações. Elisabeth Souza-Lobo aborda a pertinência teórica dos estudos de gênero, ponderando que:

É nesse espaço que se coloca a problemática do gênero como relação social que atravessa a história e o tecido social, as instituições e as mentalidades, objeto interdisciplinar por excelência, ao mesmo tempo do domínio das teorias sobre a família, mercado de trabalho, processo de trabalho, cidadania, partido político e movimentos sociais, tanto quanto da subjetividade. Filha bastarda, ilegítima desse processo de perturbações que atingiu as ciências humanas, muito contra a vontade de alguns, a problemática das relações de gênero se constrói entre o gueto e a invisibilidade. (Souza-Lobo, 2021, p. 194)

Com isso, além dessas duas proposições apresentadas por Joan Scott para gênero, a autora afirma que ele “implica em quatro elementos interrelacionados” (Scott, 1995, p.86). São eles: símbolos; conceitos normativos; concepção política, instituições e organização social; e identidade subjetiva. Importante destacar que há relação entre esses elementos, e “nenhum dentre eles pode operar sem os outros” (Scott, 1995, p. 88)

Quanto aos **símbolos**, a autora nos recorda de Adão e Eva. Usando esse exemplo para refletirmos sobre os símbolos, lembremos que na passagem que consta no primeiro livro que compõe a Bíblia, o autor apresenta uma mulher (Eva) que nasce de uma parte do homem (Adão), simbolizando a submissão que as mulheres devem ter aos homens. Além disso, a mulher é a culpada pela expulsão do paraíso, por ter comido o fruto da árvore do conhecimento do bem e do mal (não cabe a nós mulheres o conhecimento), ainda carrega a imagem de ter sido uma influência negativa ao homem (incentivando-o a também comer o fruto). De acordo com Carlos Norberto Berger em *Dicionário Crítico de Gênero*:

é pressuposto que não são os mitos que produzem as sociedades, mas cada sociedade procura se reproduzir criando e recriando mitos. Considerando que a narrativa bíblica do pecado original se deu num contexto patriarcal e que em Israel a moral era pautada por princípios religiosos, o pecado passa a ser qualquer violação (quebra da aliança) dos princípios morais que regem a sociedade. (Berger. In: Colling; Tedeschi, org., 2019, p. 583)

O discurso judaico-cristão foi fundamental para assegurar a simbologia de uma inferioridade feminina. Esse mesmo discurso apresenta Deus como pai (figura masculina), mais uma simbologia que atua na produção de uma superioridade do masculino. Para Colling, “o mito da criação inaugura os espaços público e privado, a sujeição inerente ao seu próprio ser e o matrimônio e maternidade como as únicas vocações femininas” (Colling, 2004, p. 34).

Essa simbologia do ideal de mulher, imersa no casamento, na maternidade e no lar é

ainda tão marcante que, enquanto o golpe a Presidenta Dilma transitava, a revista Veja publicou a seguinte matéria: “Marcela Temer: bela, recatada e ‘do lar’. A quase primeira-dama, 43 anos mais jovem que o marido, aparece pouco, gosta de vestidos na altura dos joelhos e sonha em ter mais um filho com o vice”.<sup>20</sup> Aqui vemos quanto os símbolos do papel esperado e o insurgente para uma mulher ficam evidentes.

De um lado a mídia destaca como positivas para uma mulher as características “bela” destacando que ela se casou jovem (tinha 20 anos, enquanto o marido tinha 62) e participou de dois concursos para miss; “recatada” se casou com o primeiro namorado, usa vestidos até o joelho, anda quase sempre em companhia da mãe; “do lar” é formada bacharel em direito, mas nunca exerceu a profissão, cuida da casa e do filho. No início da matéria destacam que Marcela é uma mulher de sorte pelo seu marido levá-la para jantar em um restaurante “sofisticado, caro e badalado”, e no final da matéria, depois de descreverem a esposa de Temer, dizem ele é um homem de sorte por ter casado com uma mulher com essas características. Marcela e Temer simbolizam o feminino e o masculino, e esse tipo de matéria é publicada com o intuito de reforçar os papéis de gênero. Enquanto isso, do outro lado transitava um *impeachment* contra a Presidenta democraticamente eleita.

Dilma carrega o símbolo da mulher insurgente. Foi militante, presa por subversão durante o período da ditadura militar, atua na política (ambiente majoritariamente masculino), e é divorciada. Uma matéria do mesmo veículo de imprensa, publicada poucos dias depois da anteriormente citada, agora tendo como figura central a Dilma Rousseff, deixa bastante claro como a mídia é um dos instrumentos de manutenção de poder. A Veja utilizou uma imagem onde Dilma aparece como se estivesse queimando, usando a tocha olímpica como um efeito de ângulo.<sup>21</sup> Se Dilma simboliza o que as mulheres não devem ser e fazer, ela precisa ser rechaçada e afastada.

Importante lembrar que os símbolos divergem dependendo do lugar e temporalidade. Se viajarmos até a França do final de século XVII e início do século XVIII encontraremos um importante símbolo de masculinidade, o Rei Luís XIV. Autointitulado “Rei Sol”, proclamando frases como “O Estado sou eu”, Luís XIV simbolizava o poder e o masculino. Entretanto, ao olharmos para a sua mais famosa pintura do rei absolutista, exposta atualmente no Museu do Louvre<sup>22</sup>, fica clara a mutabilidade do que se define como “coisas de mulher e coisas de

<sup>20</sup> Veja. **Marcela Temer: bela, recatada e “do lar”**. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar>. Acesso em: 28/01/2024.

<sup>21</sup> Veja. **Os últimos dias de Dilma Rousseff**. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/os-ultimos-dias-de-dilma-rousseff>. Acesso em: 28/01/2024

<sup>22</sup> LOUVRE. **Louis XIV (1638-1715), roi de France**. Disponível em: <https://collections.louvre.fr/en/ark:/53355/cl010066115>. Acesso em: 30/01/2024

homem”. Na imagem vemos o rei de cabelos longos, usando meia calça e sapato de salto, em uma pose onde valoriza as suas pernas à mostra, acompanhado de uma mão na cintura, símbolos esses que são atualmente associadas ao feminino. Nesse sentido, Louro alerta para que “na medida em que o conceito afirma caráter social do feminino e do masculino, obrigada aquelas/es que o empregam a levar em consideração os distintos momentos históricos de que estão tratando” (Louro, 1997, p. 23).

Outra simbologia é o uso das cores para caracterizar gênero. Antes mesmo de nascer, as crianças já são separadas pelo rosa e azul nos “chás-revelação”. As cores rosa e azul são para a nossa sociedade um símbolo de feminino e masculino, e isso está tão enraizado que no ano de 2019, a então ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damares Alves, disse a seguinte frase: “É uma nova era no Brasil: menino veste azul e menina veste rosa”<sup>23</sup>. Entretanto, essa é mais uma prova do gênero enquanto construção social, e da mutabilidade das simbologias que os qualificam. Nem sempre o rosa foi “coisa de menina”, e o azul “coisa de menino”, na verdade, era o inverso. Antes do século XX, o vermelho era símbolo de poder, força e liderança, “por consequência dessa simbologia associada ao vermelho, o rosa - um vermelho mais claro - foi utilizado para caracterizar sujeitos infantis masculinos” (Balisei, 2020, p. 227). Já a azul era “símbolo do céu, de delicadeza, santidade e feminilidade, o azul envolve a imagem da Virgem” (Balisei, 2020, p. 229). Utilizando novamente o recurso de análise imagética, a pintura *The Virgin of Humility* de Fra Angelico<sup>24</sup> datada do século XV, apresenta Maria envolta em um manto azul enquanto segura no seu colo Jesus criança com um vestido rosa. Ainda, título da obra destaca duas qualidades de Maria, virgem e humilde.

Esses exemplos reafirmam a presença de símbolos relacionados a gênero, enquanto demonstram que eles vão se transformando ao longo do tempo. Ou seja, é mais uma afirmação do gênero enquanto construção social, e por não ser inato, ele é mutável. Na análise desta pesquisa iremos averiguar quais os símbolos do feminino e do masculino constam nos currículos de história no que se refere ao período da ditadura militar brasileira.

O segundo elemento que a autora utiliza são os **conceitos normativos**, eles “expressam interpretações dos significados dos símbolos, que tentam limitar e conter suas possibilidades metafóricas. Esses conceitos estão expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas” (Scott, 1995, p. 86). Nosso desafio é fazer uma

<sup>23</sup> G1. Em vídeo, Damares diz que 'nova era' começou: 'meninos vestem azul e meninas vestem rosa'. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/em-video-damares-alves-diz-que-nova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.ghtml> . Acesso em: 30/01/2024

<sup>24</sup> MUSEOTHYSEN. **The Virgin of Humility**. Disponível em: <https://www.museothyssen.org/en/collection/artists/angelico-fra-fra-giovanni-da-fiesole/virgin-humility> . Acesso em: 30/01/2024

análise do currículo atenta aos símbolos que busquem estereotipar as características dos gêneros, afirmações que queiram demarcar atributos do feminino ou do masculino, para que possamos “explodir essa noção de fixidez, em descobrir a natureza do debate ou da repressão que leva à aparência de uma permanência intemporal na representação binária de gênero” (Scott, 1995, p. 87). As afirmações sobre o que é ser mulher e o que é ser homem, ao contrário do que essas doutrinas almejam transmitir, não é inata. Além disso, esses conceitos normativos sempre foram questionados ao longo da história, se assim não o fosse, não haveria necessidade de tanto esforço dessas doutrinas para manutenção desses estereótipos. Ou seja, esses argumentos não são um consenso social.

Discursos de uma suposta inferioridade feminina aparecem em diversos momentos da história. Na Grécia Antiga contamos com exemplos dos filósofos Aristóteles e Platão e do médico Hipócrates. O primeiro pensava que “a mulher possui uma ‘debilidade’ natural e congênita que legitima sua sujeição. [...] Segundo ele, entre outras diferenças, a mulher possui um cérebro menor que o homem e como todo ser inferior, morre antes” (Colling, 2004, p. 33, grifo da autora). Platão apresenta o conceito de “natureza feminina”, afirmando que “o primeiro desvio é o nascimento de uma fêmea” (Colling, 2004, p. 33). Ainda, o último sustentava que “a matriz (útero) que circula no corpo da mulher é a sede dos problemas, centro de doenças femininas. A mulher é uma eterna doente” (Colling, 2004, p. 33). Vemos com isso estereótipos do feminino sendo definidos por conceitos criados e difundidos pela ciência.

Ana Maria Colling atenta ao discurso médico ter sido usado para justificar o papel conferido às mulheres: “Medicina e Psiquiatria unem-se nos preceitos ao feminino. O útero dá identidade à mulher, é a sede dos males e toma conta do intelecto feminino. Cria-se a histerização do corpo feminino, e novamente aparece a maternidade como única saída” (Colling, 2004, p. 34). Essas argumentações embasadas por discursos médicos, serviu para reduzir as mulheres aos ambientes privados e aos papéis de filha, mãe, esposa e dona de casa. A vida pública seria apropriada aos homens, afinal eles seriam intelectualmente superiores e não contariam em seus corpos com o vilão “útero”. Ainda, a historiadora aborda o discurso psicanalítico, em que Freud define o sexo feminino como negativo, afirmando que “mulheres são homens castrados. Pela inveja da falta de pênis, o feminino não terá senso de justiça e sofrerá de um sentimento de inferioridade” (Colling, 2004, p. 34).

Heleieth Saffioti na obra *Gênero Patriarcado Violência*, atenta a abordagem de Freud sobre o pênis como uma representação de poder, e completa dizendo que se o autor “foi o maior misógino da história da humanidade, e o foi, seus seguidores o imitaram/imitam,

demonstrando fidelidade até nesse ponto” (Saffioti, 2015, p. 34). Essa visão ainda se faz presente na sociedade a ponto de o ex-Presidente Jair Bolsonaro ao comentar sobre os seus cinco filhos, declarar que: “foram quatro homens, a quinta eu dei uma fraquejada e veio uma mulher”.<sup>25</sup> Esse tipo de fala demonstra a crença de que os homens seriam superiores as mulheres, e para que essa simbologia se mantenha como norma social, são necessários discursos que sustentem essa afirmativa.

Um exemplo de como normatizamos certos papéis de gênero é o uso do brinco como um símbolo do feminino. Se pensarmos nisso em sentido jurídico, buscando desconstruir a naturalização dessa norma, é no mínimo intrigante não haver nenhuma legislação impedindo mães e pais de furarem a orelha de suas filhas quando nascem. As meninas têm os seus corpos violados assim que chegam ao mundo, tudo em nome de um estereótipo de gênero. Isso é algo tão socialmente construído, que acharíamos um absurdo alguém furar o nariz de um bebê para colocar um piercing, porém normalizamos o brinco.

Voltando nossos olhos aos discursos religiosos, encontraremos muitas normas de como as mulheres e os homens devem se comportar. Podemos pensar nas mulheres muçulmanas, por exemplo, e o uso de *hijab*, *chador*, *niqab* ou *burka*, todas cobrindo de diferentes formas seus corpos, enquanto essas mesmas regras não incidem aos homens. No catolicismo apenas homens podem ser os líderes religiosos (como: padres, bispos, cardeais, Papa) restando às mulheres lugares de serviço, mas não de liderança, separação esta que é justificada por meio de interpretações bíblicas. Analisando esse assunto pela perspectiva das doutrinas religiosas fica evidente as diferenças atribuídas aos gêneros e o uso do divino para garantir que essas normas sejam seguidas.

A **concepção política, instituições e organização social** compõe o terceiro elemento das relações de gênero. A historiadora argumenta que este aspecto diz respeito a necessidade de analisarmos o uso do gênero em uma perspectiva ampla, que abarque o mercado de trabalho, a educação e o sistema político. Conforme Joan: “o gênero é construído através do parentesco, mas não exclusivamente; ele é construído igualmente na economia e na organização política, que, pelo menos em nossa sociedade, operam atualmente de maneira amplamente independente do parentesco” (Scott, 1995, p. 87). Neste aspecto incluem questões como a divisão sexual do trabalho (tanto o doméstico não remunerado quanto as atividades assalariadas); as instituições pensadas por homens e pela perspectiva de um mundo androcêntrico; e os sistemas políticos que servem para a manutenção do poder de um grupo

---

<sup>25</sup> O GLOBO. **Em vídeo de palestra, Bolsonaro diz que ter filha foi 'fraquejada'**. Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/blog-do-moreno/post/em-video-de-palestra-bolsonaro-diz-que-ter-filha-foi-fraquejada.html> . Acesso em: 30/01/2024

dominante.

Para falarmos de mercado de trabalho, iremos nos referenciar especialmente em três intelectuais que abordam a divisão sexual do trabalho: Heleieth Saffioti, Elisabeth Souza-Lobo e Silvia Federici. Falar em trabalho pela perspectiva de gênero é entender que a dominação e subordinação atravessam os tecidos sociais, estando vivas nas relações de trabalho. Precisamos nos atentar ao fato de que:

a integração ao mercado de trabalho não eliminou a hierarquia de gênero. [...] A divisão sexual do trabalho produz e reproduz a assimetria entre práticas femininas e masculinas, constrói e reconstrói mecanismos de sujeição e disciplinamento das mulheres, produz e reproduz a subordinação de gênero e dominação. (Souza-Lobo, 2021, p. 176)

O sistema capitalista não foi sentido pelos sexos da mesma forma. Esse sistema expulsou as mulheres do sistema produtivo, criando barreiras de acesso. Importante ressaltar que as mulheres proletárias sempre tiveram que trabalhar, aquelas que ficaram restritas ao lar foram as mulheres filhas e esposas de homens da classe burguesa. Quanto mais alta a classe social a que pertenciam, mais marginalizadas do sistema produtivo, entretanto, o capital necessita de mão de obra barata, e é nesse movimento que aparece a participação feminina proletária. Saffioti pondera que as desvantagens econômicas sofridas por essas mulheres proletárias as colocam em uma situação em que o capitalismo em formação arranca dessas “mulheres o máximo de mais-valia absoluta através, simultaneamente, da intensificação do trabalho, da extensão da jornada de trabalho e de salários mais baixos que o masculino” (Saffioti, 1976, p. 21). Nesse cálculo em que se soma o trabalho intenso, extensão da jornada de trabalho e salários mais baixos, o resultado é a geração de maiores lucros para os donos das fábricas. Quanto mais barata a mão de obra, maior é a mais-valia.

Atualmente, mesmo passando a integrar os processos produtivos, as mulheres sofrem marginalização nas relações de trabalho. Segundo dados sobre a diferenciação da participação por gênero no mercado de trabalho<sup>26</sup> da PNAD Contínua do IBGE, entre os anos 2012 e 2022 no Brasil, em média, apenas 5 em cada 10 mulheres em idade de trabalhar estão empregadas ou procurando um emprego, enquanto 7 em cada 10 homens estão atuando no mercado. Ao analisar a diferença salarial de homens e mulheres que possuem os mesmos atributos produtivos e características socioprodutivas semelhantes, o resultado foi que os homens ganham 23,4% a mais que as mulheres. Por fim, os cargos de gerência do nosso país são ocupados por homens em 60% dos casos.

Embora o trabalho exercido pelas mulheres seja fundamental para a manutenção da

---

<sup>26</sup> FGV. **Diferenças de gênero no mercado de trabalho**. Disponível em: <https://portal.fgv.br/artigos/diferencas-genero-mercado-trabalho>. Acesso em: 31/01/2024.

sociedade, esse grupo recebe menores salários que os homens, ocupam menores posições de liderança, têm seus desempenhos questionados, são relegadas a trabalhos relacionados ao papel do cuidado (educação, saúde e serviços sociais<sup>27</sup>) e não são remuneradas pelo trabalho doméstico.

Silvia Federici em *O Ponto Zero da Revolução* problematiza sobre o trabalho doméstico não remunerado. A autora questiona a manipulação social que liga o trabalho doméstico ao feminino, e torna essa atividade como um atributo natural das mulheres.

Ao negar um salário ao trabalho doméstico e transformá-lo em um ato de amor, o capital matou dois coelhos com uma cajadada só. Primeiramente, ele obteve uma enorme quantidade de trabalho quase de graça e assegurou-se que as mulheres, longe de lutar contra essa situação, procurariam esse trabalho como se fosse a melhor coisa da vida [...]. Tal como Deus criou Eva para dar prazer Adão, assim fez o capital criando a dona de casa para servir física, emocional e sexualmente o trabalhador do sexo masculino, para criar seus filhos, remendar suas meias, cuidar de seu ego quando ele estiver destruído por causa do trabalho e das (solitárias) relações sociais que o capital lhe reservou. (Federici, 2019, p. 44)

A sociedade vende a ideia de que o trabalho doméstico é da natureza feminina, que só seremos completas enquanto esposas e mães. Que o ápice da felicidade feminina é ter um homem para lhe proteger e prover, um lar para gerenciar e familiares para cuidar. Empacotam todas essas coisas em uma caixa “envelopada de amor”, enquanto escondem que o que há dentro é: exploração, trabalho invisível, desvalorizado e não remunerado. Silvia ressalta que:

dizer que nós queremos salários para o trabalho doméstico é expor o fato de que o trabalho doméstico já é dinheiro para o capital, que o capital ganhou e ganha dinheiro quando cozinhamos, sorrimos e transamos. Ao mesmo tempo, isso mostra que temos cozinheiro, sorriso e transado ao longo dos anos não porque realizar estas tarefas fosse mais fácil para nós do que para qualquer outra pessoa, mas porque não tínhamos outra opção. (Federici, 2019, p. 48)

A autora apresenta uma importante reflexão sobre o sexo, afirmando que ele é trabalho, já que muitas mulheres são coagidas para transar para não “perder o emprego”. Para Silvia, “sexo é trabalho para nós, é um dever. O dever de agradar é tão construído em nossa sexualidade que aprendemos a ter prazer em dar prazer, em provocar os homens e excitá-los” (Federici, 2019, p. 56). O capitalismo tende a transformar tudo em produto, e nesse sentido, o corpo da mulher é um dos produtos mais valiosos. Além de todo o trabalho não remunerado exercido, são as mulheres que produzem o bem mais precioso do capital: o trabalhador.

Trazer ao mundo novos trabalhadores é mais um trabalho que as mulheres realizam, e como os anteriores, sem receber uma remuneração ou serem valorizadas por isso. Aqui entra mais uma vez o discurso do amor, enquanto “eles dizem que é amor. Nós dizemos que é trabalho não remunerado” (Federici, 2019, p. 40). E para que a produção das mulheres seja

<sup>27</sup> SALVARO, Giovana Ilka Jacinto; GALVANE, Fabia Alberton da Silva; MARIANO, Patrícia. **Trabalho feminino, desigualdades de gênero e formas de subjetivação no setor de serviços no Brasil**. Rio de Janeiro: Revista EPOS, vol.7, nº 2, pág. 85-103, jul-dez de 2016.



garantida conforme o capital deseja, é necessário que a sociedade supervisione e controle a vida sexual dessa parcela da população. Aqui entra a importância de discursos sobre a importância do matrimônio, desfavoráveis aos métodos contraceptivos, adversários às relações LGBTQIAPN+, discursos esses que atravessam diferentes ambientes sociais, não se limitando apenas aos locais religiosos, invadindo o político e o social, contando com o ambiente familiar como o principal fiscal do controle sexual.

Importante uma ressalva no que se trata às pessoas com deficiência, ou que podem vir a gerar filhos com deficiência. Como esses indivíduos serão um “peso” para o capital, neste caso o esforço dos fiscais é para que não gerem filhos, já que aos olhos do capital eles não serão uma força de trabalho valorosa. Afinal, não basta produzir trabalhadores, eles devem ser fabricados de acordo com as especificações do mercado capitalista. Quanto aos LGBTQIAPN+, se essas relações não podem gerar mão de obra, então não irão servir ao capital, ou seja, melhor atacá-las, fomentando a homofobia e relacionando as pessoas da comunidade a uma imagem de promiscuidade e imoralidade.

Analisar pela perspectiva da concepção política, instituições e organização social, permite identificar que essas áreas se conectam, que os discursos convergem para um objetivo comum: manutenção das estruturas de poder. Vimos que para o capital é de fundamental importância a manutenção do “mercado conjugal” (termo utilizado por Silvia Federici) produzindo força de trabalho, juntamente ao exercício do trabalho não remunerado realizado pelas mulheres. Entretanto, para que essa lógica se mantenha, é necessário que outros ambientes reforcem essas crenças. As doutrinas religiosas servem muito bem a esse fim, por meio do controle moral que exercem sobre seus seguidores, carregando afirmações avessas às famílias que não sigam um padrão heteronormativo<sup>28</sup>, bem como a política contribui ao legislar buscando garantir a manutenção desse sistema.

Esse tripé: capital, religião e política, se retroalimenta. Três estruturas controladas majoritariamente por homens (presidentes de empresas, pastores, padres, políticos) pensada para homens. De acordo com Silvia:

a produção capitalista depende da produção de um tipo particular de trabalhador – e, portanto, de um tipo particular de família, sexualidade e procriação -, o que levou uma redefinição da esfera privada como uma esfera de relações de produção e como um terreno de luta anticapitalista. Nesse contexto é que as políticas que proíbem o

<sup>28</sup> A heterossexualidade como modelo é manter a linearidade entre sexo e gênero: as pessoas com genitália masculina devem se comportar como machos, másculos e as com genitália feminina devem ser femininas, delicadas. [...] Para organizar a sua vida conforme a heteronormatividade, os homossexuais devem fazer tudo que o que um heterossexual faz. Assim, o ritual do casamento e a adoção de crianças se transformam em um simulacro da sexualidade reprodutiva. (NOGUEIRA, Gilmar; COLLING, Leandro. Homofobia, heterossexismo, heterossexualidade compulsória, heteronormatividade. p. 394. IN. Colling; Tedeschi, org. **Dicionário crítico de gênero**. 2ª ed. Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019)

aborto podem ser decodificadas como dispositivos para a regulamentação da oferta de mão de obra, e o colapso da taxa da natalidade e o aumento do número de divórcios podem ser lidos como instância de resistência à disciplina capitalista do trabalho. O pessoal tornou-se político, e houve um reconhecimento de que o capital e o Estado haviam subordinado nossa vida e a reprodução ao quarto. (Federici, 2019, p. 204-205)

Toda vez que as mulheres buscam quebrar essa lógica do modelo capitalista e patriarcal<sup>29</sup> de sociedade, é uma forma de resistência. Quando mulheres questionam e se movimentam no sentido oposto do que é dado como o “certo”, balançam as estruturas construídas por discursos fajutos de uma divisão baseada em características biológicas.

Em uma perspectiva política, por meio de muitas lutas, mulheres conseguiram quebrar várias correntes ao longo dos anos. Para melhor visualização das conquistas femininas no Brasil, deixo em anexo uma tabela confeccionada com base na linha do tempo presente na cartilha<sup>30</sup> elaborada por Thaís Teixeira da Silva, que compõe o produto educacional fruto de sua participação no programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

Ao investigar historicamente as legislações do país, fica evidente o quanto as mulheres foram relegadas a um subgrupo na política. Fazendo um comparativo temporal, os escravizados (depois de muitos anos de lutas e resistência), foram libertados legalmente no ano de 1888, entretanto, as mulheres só foram tornadas cidadãs com direito ao voto no ano de 1932.

Segundo Souza-Lobo, “o sufrágio brasileiro é registrado como a primeira luta organizada das mulheres. [...] o movimento pelo voto questionou a predominância exclusivamente masculina na esfera política, intelectual e profissional” (Souza-Lobo, 2021, p. 217). A desigualdade entre os gêneros fica ainda mais evidente se olharmos pela perspectiva de que os homens (especialmente os brancos e ricos) não precisaram lutar pelo direito do voto, a eles incide a naturalidade dos direitos.

Anteriormente falamos do controle social sobre os corpos femininos, e isso fica muito claro quando olhamos para a legislação do país e constatamos que apenas no ano de 1962 as mulheres passaram a ter o direito à herança, e foram desobrigadas a pedir autorização do marido para que pudessem trabalhar (Estatuto da Mulher Casada, Lei 4.212/62). Só em 1977 tiveram o direito ao divórcio (Lei 6.515/77), e em um passado assustadoramente recente,

<sup>29</sup> A palavra patriarcal se origina da combinação das palavras gregas *pater* (pai) e *arkhe* (origem, comando). A expressão refere-se a uma forma de organização familiar e social em que um homem, o patriarca, submete ou outros membros da família ao seu poder. (LIMA, Lana Lage da Gama; SOUZA, Suellen André de. Patriarcalo, p. 578. IN. Colling; Tedeschi, org. **Dicionário crítico de gênero**. 2ª ed. Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019)

<sup>30</sup> SILVA, Thaís Teixeira da. **A emergência das mulheres na ação comunitária: narrativas, feminismos e direitos humanos**. Porto Alegre: Por e para mulheres - Curso de Extensão - IFRS Campus Restinga, 2019.

apenas no ano de 2002, casar-se sem ser virgem deixa de ser crime e motivo de divórcio no Brasil (Lei 10.406/2002). Esses são alguns exemplos de como a legislação é lenta no que se trata atender as demandas femininas.

Mesmo com todas as barreiras, os movimentos de mulheres sempre estiveram ativos em busca de espaço. No ano de 1934 nasce a União Feminina Nacional, composta por comunistas integrantes da Aliança Nacional Libertadora (ANL), “colocada na clandestinidade em 1935, teve presas todas as suas dirigentes, algumas permanecendo mais de um ano na prisão” (Teles, 1999, p. 47). Entre as integrantes presas do grupo estava Olga Benário Prestes, na ocasião grávida de sua filha, Anita Leocádia Benário Prestes. A militante foi posteriormente deportada para a Alemanha, tendo sua filha na prisão (1936), tendo sido assassinada pela Gestapo em 1942.

A Federação das Mulheres do Brasil foi fundada em 1949, seus programas “centraram suas lutas nos bairros, para resolver os problemas locais; pela paz; contra a elevação do custo de vida; pelos direitos da mulher; pela defesa e proteção à família” (Souza-Lobo, 2021, p. 2019). Essa Federação foi fechada pelo golpe de 1964, no entanto, passados os anos mais sombrios da ditadura militar brasileira, os movimentos femininos retornaram, agora com pautas mais audaciosas: “violência sexual, contracepção, aborto, ao lado de reivindicações concernentes ao trabalho e à cidadania” (Souza-Lobo, 2021, p. 220). A autora acrescenta que:

há uma tentativa de esvaziar o movimento de mulheres da problemática da qual só ele é portador: a dominação sexual característica de uma forma de sociedade de tipo patriarcal que se expressa na desigualdade política e social entre o primeiro e o segundo sexo e se articula com a exploração de classe. (Souza-Lobo, 2021, p. 220)

A política tem como foco atender as demandas do primeiro sexo, criando diversos obstáculos para as pautas do segundo sexo (termo de Simone de Beauvoir), prova disso é o aborto até hoje não ter sido legalizado no país, assunto tomado por discursos moralizadores. Em contrapartida, por dia, 470 crianças são registradas sem o nome do pai na certidão de nascimento<sup>31</sup>, de acordo com a Associação Nacional dos Registradores de Pessoas Naturais (Arpen). E o que a legislação tem feito para responsabilizar esses homens pelo abandono?

Outro dado é de que, segundo o Instituto Baresi, “cerca de 78% dos pais abandonaram as mães de crianças com deficiências e doenças raras, antes dos filhos completarem 5 anos de vida”.<sup>32</sup> E onde estão as políticas públicas para atender essas crianças com deficiência

<sup>31</sup> CORREIO BRAZILIENSE. **Por dia, quase 500 crianças são registradas sem o nome do pai no Brasil.** Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2023/08/5116706-por-dia-quase-500-criancas-sao-registradas-sem-o-nome-do-pai-no-brasil.html> . Acesso em: 01/02/2024.

<sup>32</sup> JORNAL USP. **Luta de mães de crianças autistas é marcada pela dor do abandono.** Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/luta-de-maes-de-criancas-autistas-e-marcada-pela-dor-do-abandono/> . Acesso em: 01/02/2024.

abandonada pelos pais? Políticas que amparem as mães solas? Que puna os homens pelo não cumprimento dos seus deveres paternos? Essas leis não existem, porque não é de interesse da classe dominante (controlada por homens, cis, héteros, brancos e ricos) legislar “contra” a própria classe.

Com base nesses exemplos, em que a política fez ou deixou de fazer pelo feminino, percebemos que “o poder das mulheres não vem de cima, concedido por instituições globais como as Nações Unidas, mas que devem ser construídos de baixo para cima, pois apenas pela auto-organização as mulheres podem revolucionar a própria vida. (Federici, 2019, p. 191).

Seguindo a análise pela perspectiva da concepção política, instituições e organização social, chegamos à educação. A escola não é apenas um lugar repleto de diferenças e desigualdades, mas ela contribui para a produção e manutenção dessa realidade. Para Louro,

desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela estava entravam distinto dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola a que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (Louro, 1997, p. 57)

A escola é uma das instituições que serve para a manutenção da estrutura capitalista e patriarcal da sociedade, mas também pode ser um lugar de resistência. Resistir é questionar quem toma as decisões sobre a educação do país, quem tem o poder sobre a escola, a quem e a que projeto a escola serve, como o currículo é elaborado, o que consta e o que não consta no currículo, quais alunos a escola quer entregar para a sociedade, quais alunos são vistos e quais são invisibilizados, e agir referente a isso. É necessário olhar para a escola criticamente, a fim de identificar o que a escola está produzindo e para quem. Guacira afirma:

A linguagem, as táticas de organização e de classificação, os distintos procedimentos das disciplinas escolares são, todos, campos de um exercício (desigual) de poder. Currículos, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos. (Louro, 1997, p. 84-85)

A escola é uma instituição atravessada por relações sociais, composta por sujeitos mergulhados na lógica da separação social por gênero, atores que performam os papéis socialmente aprendidos. Sendo assim, a escola irá transmitir e reforçar os estereótipos, inclusive sem que os agentes da educação percebam que o fazem, pois os professores que lá estão, um dia foram alunos desse mesmo sistema. Ao retornar, apenas reproduzem o que foi anteriormente aprendido, “isso significa que essas instituições e práticas não somente ‘fabricam’ os sujeitos como também são, elas próprias produzidas por representação de gênero [...]” (Louro, 1997, p. 88, grifo da autora)

Fazendo um recorte de gênero nos dados sobre educação no país, de acordo com diferentes pesquisas no site *Gênero e Número* vemos que: 88% das meninas no 5º ano da rede pública realizam tarefas domésticas<sup>33</sup> (o que impacta negativamente o desempenho escolar) e quando chegam a adolescência, o número de meninas fora da escola corresponde mais que o dobro do número de meninos, sendo a gravidez um dos principais motivos para a evasão escolar, junto da necessidade de cuidar da casa ou de irmãos mais novos<sup>34</sup>.

Essa desigualdade que sempre esteve presente na trajetória educacional das meninas, também é uma realidade quando falamos da participação das mulheres na ciência. Em uma pesquisa que faz parte do projeto “Diversidade na Ciência Brasileira”, do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), com apoio do Instituto Serrapilheira, verificou-se que há:

um mecanismo de filtragem para seleção de áreas do conhecimento. Estes indicadores podem atestar a presença ou não de “efeito tesoura”. Tal fenômeno consiste no corte de proporção do gênero feminino na medida em que a carreira acadêmica progride, ou seja, na redução da presença de mulheres na passagem do mestrado ao doutorado, ou do doutorado à ocupação de cargo docente estável.<sup>35</sup>

Essa pesquisa ainda mostra que, embora as mulheres sejam maioria nos doutorados do país, existem mais homens professores nos espaços acadêmicos do que mulheres. Mesmo as mulheres tendo uma maior escolaridade, elas ainda encontram maior dificuldade de acesso à docência no ensino superior. Ainda na ciência, apenas 25% das pessoas na categoria mais alta do CNPq são mulheres.<sup>36</sup> Nesta mesma pesquisa vemos que as acadêmicas estabelecem suas carreiras mais tarde e com maior dificuldade que os homens.

Temos ainda as mães solas, que são referência em 14,9% dos domicílios brasileiras. Ao nos determos nessas mulheres observamos que:

mais da metade (54,3%) das mães solo tem, no máximo, ensino fundamental completo e menos de 14% tem ensino superior. A composição educacional entre as mães solo negras (pretas e pardas) é ainda mais grave, com uma maior concentração nos extratos de nível educacional mais baixo (58,7%) e uma minoria tendo ensino superior (8,9%).<sup>37</sup>

<sup>33</sup> GÊNERO E NÚMERO. **88% das meninas no 5º ano da rede pública realizam tarefas domésticas.** Disponível em: <https://www.generonumero.media/reportagens/meninas-trabalho-domestico/>. Acesso em: 02/02/2024

<sup>34</sup> GÊNERO E NÚMERO. **Meninas são mais do que dobro de meninos entre jovens fora da escola e sem atividade remunerada.** Disponível em: <https://www.generonumero.media/reportagens/meninas-sao-mais-do-que-o-dobro-dos-meninos-entre-jovens-que-nao-completaram-ensino-medio-e-nao-exercem-atividade-remunerada/#>. Acesso em: 02/02/2024

<sup>35</sup> GEMAA. **Dados de participação das mulheres na ciência.** Disponível em: <https://gema.icsp.uerj.br/infografico/participacao-de-mulheres-na-ciencia/>. Acesso em: 02/02/2024

<sup>36</sup> GÊNERO E NÚMERO. **“Teto de vidro” na ciência: apenas 25% na categoria mais alta do CNPq são mulheres.** Disponível em: <https://www.generonumero.media/reportagens/2mulheres-representam-metade-da-producao-cientifica-no-brasil-mas-sao-apenas-25-em-categoria-mais-alta-do-cnpq/>. Acesso em: 02/02/2024

<sup>37</sup> IBGE. **Mães solo no mercado de trabalho.** Disponível em: <https://blogdoibre.fgv.br/posts/maes-solo-no-mercado-de-trabalho>. Acesso em: 02/02/2024

Nessa pesquisa do IBGE fica visível quanto o gênero, maternidade e etnia influenciam o nível educacional das mulheres. Sendo uma realidade ainda mais dura para aquelas que vivenciam tudo isso sem rede de apoio. Diante disso, fica clara a desigualdade de oportunidades no acesso e permanência feminina na educação.

Por fim, o quarto aspecto é a **identidade subjetiva**, no qual cabe observar como as identidades de gênero são construídas e reconstruídas, o modo como o significado de ser mulher ou de ser homem para a sociedade impacta nos sujeitos. Para Scott é preciso “examinar as formas pelas quais as identidades generificadas são substantivamente construídas e relacionar seus achados com toda uma série de atividades, de organização e representações sociais historicamente específicas” (Scott, 1995, p. 88). Cabe aqui, portanto, analisar na pesquisa como o papel social esperado do que é ser mulher influenciou na importância que é ofertada à participação feminina quando comparada ao espaço ofertado aos homens (objetivo específico “b”), assim como indagar se o gênero interferiu na forma como vivenciaram a ditadura militar (objetivo específico “c”).

Ao dizermos que o gênero constitui a identidade dos sujeitos “é perceber o gênero *fazendo parte* do sujeito, constituindo-o. [...] Nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são também constituintes dos gêneros” (Louro, 1997, p. 25, grifo da autora). É perceber que as relações sociais são atravessadas pela generificação dos sujeitos, influenciando na constituição das suas identidades. Ainda, por meio de “diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se constituindo como masculinos e femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas e ser e estar no mundo” (Louro, 1997, p. 28). Ou seja, as identidades além de não serem inatas, não permanecem imutáveis ao longo da vida, pelo contrário, as identidades além de construídas são passíveis de transformação.

Os três aspectos pelos quais passamos até aqui, que abarcaram: os símbolos do feminino e masculino; os conceitos normativos presentes nos discursos das doutrinas religiosas, científicas, políticas, jurídicas e educativas; e o impacto do gênero no mercado de trabalho, na política e educação, irão resultar na construção da identidade subjetiva dos sujeitos.

Nossa identidade é construída pela sociedade, somos atores que performam papéis a que nos foram atribuídos quando nascemos. Se ao nascer apresentar a genitália feminina, desde seus primeiros dias da sua vida você será “treinada para ser dócil, subserviente, dependente e, o mais importante, para se sacrificar e até mesmo sentir prazer com isso. Se você não gosta, o problema é seu, o fracasso é seu, a culpa e a anormalidade são suas”

(Federici, 2019, p. 44). Mulheres não nascem mais propensas aos afazeres domésticos e ao cuidado, nós aprendemos a ser assim. Lembrando de Simone de Beauvoir:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado, que qualificam de feminino. (Beauvoir, p.12, 2019)

Nos ensinam como sorrir, como caminhar, como se sentar, quando falar e principalmente, a calar. Separam os gêneros em diferentes espaços, com a justificativa de que ao feminino cabe o privado pela sua “natureza, emoção, amor, intuição”, e o masculino fica detentor do espaço público pela sua “cultura, política, razão, justiça, poder” (Colling, 2004, p.38). Afirmam e alimentam esses discursos, como essas características fossem biológicas.

Cria-se, portanto, uma máscara de biológico para esconder o produto social. Nos dividem de acordo com as nossas genitálias, mas não só dessa forma. Importante se faz atentar para os outros marcadores sociais (classe, nacionalidade, etnia, sexualidade, religião, aparência física, ser ou não uma pessoa com deficiência) que também nos dividem. Quando falamos em “mulheres”, usamos essa palavra no plural para demarcar que não somos um grupo homogêneo, “a concepção fortemente polarizada dos gêneros esconde a pluralidade existente em cada um dos polos” (Louro, 1997, p. 48).

Penso nesses marcadores sociais como um espectro em teia. As diferenças não são lineares, onde em uma ponta está a mulher rica e na outra a mulher pobre. Outros fatores fazem com que as tonalidades do espectro se alterem. Guacira argumenta que:

De fato, os sujeitos são, ao mesmo tempo, homens ou mulheres, de determinada etnia, classe, sexualidade, nacionalidade: são participantes ou não de uma determinada confissão religiosa ou de um partido político... Essas múltiplas identidades não podem, no entanto, ser percebidas como se fossem ‘camadas’ que se sobrepõem umas às outras, como se o sujeito fosse se fazendo ‘somando-as’ ou agregando-as. Em vez disso, é preciso notar que elas se interferem mutuamente, se articulam; podem ser contraditórias; provocam, enfim, diferentes ‘posições’. Essas distintas posições podem se mostrar conflitantes até mesmo para os próprios sujeitos, fazendo-os oscilar, deslizar entre elas - perceber-se de distintos modos. (Louro, 1997, p. 51).

Se pensarmos em uma mulher rica e branca, ela terá mais privilégios que uma mulher rica e preta. Mas se pensarmos em uma mulher rica, branca e casada, ela terá mais vantagens que uma mulher rica, branca e mãe solo. Entretanto, se pensarmos em uma mulher rica, preta e estadunidense, ela terá mais poder que uma mulher brasileira, branca, pobre e com deficiência. Ainda, uma mesma pessoa pode transitar no espectro, por exemplo, uma mulher casada está em um lugar diferente do que ela estará depois de divorciada. Uma mulher sem deficiência está em uma posição, mas se por algum acidente ela se tornar uma pessoa com deficiência, seu lugar será outro. Percebemos, portanto, que esses marcadores não são lineares

como uma régua, nem são fixos, eles estão mais para um espectro em teia, conforme a figura abaixo:

**FIGURA 5** – Espectro em teia de marcadores sociais.



Fonte: elaboração nossa. O local de cada marcador social é meramente ilustrativo.

Não podemos fechar a nossa análise na separação social dos gêneros. Outras separações ocorrem dentro desse grupo. Assim como há uma relação de dominação de homens para mulheres, há relações de poder da classe burguesa para a proletária, dos brancos para com os não brancos, dos heterossexuais para com os homossexuais, das pessoas cisgêneros para com os transgêneros, das religiões cristãs para com as de matriz africana, dos que nascem em países do Norte para os que nascem no Sul do globo, por exemplo.

Uma análise de gênero precisa estar atenta as desigualdades entre os gêneros, bem como as relações de dominação dentro da própria categoria. Devemos por meio da pesquisa buscar formas de quebrar as correntes coletivas, não só aquelas que estão nos machucando.



Nas palavras de bell hooks:

a prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças. (hooks, 2013, p. 174)

Sendo assim, um estudo que se propõe a pensar o gênero enquanto categoria de análise, precisa estar ciente de que: os papéis de gênero são construídos socialmente, e servem para perpetuar as estruturas de poder historicamente estruturadas. Ainda, é necessário analisar essa categoria por quatro perspectivas: os símbolos elaborados que alimentam esse imaginário; os conceitos normativos expressos em discursos de diferentes doutrinas; as concepções políticas, as instituições e organização social que asseguram a manutenção e reprodução dessa divisão; e a construção e reconstrução das identidades dos sujeitos.

## 4 CURRÍCULO

Ao longo dessa seção iremos fazer um levantamento histórico das diferentes teorias de currículo, iniciando pelas teorias tradicionais, passando pelas críticas até chegarmos nas teorias pós-críticas. Depois de realizada essa trajetória, iremos definir quais serão as teorias de currículo que irão embasar essa pesquisa, considerando os objetivos desse estudo. Lembrando que “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (Silva, 1999, p. 15).

A expressão “currículo” aparece pela primeira vez em 1902 na obra *The Child and the Curriculum* do filósofo e pedagogo John Dewey. De acordo com Lopes e Macedo, Dewey é o nome mais conhecido do progressivismo, “cujos princípios de elaboração curricular residem sobre os conceitos de inteligência social e mudança. [...] O foco central do currículo para Dewey está na resolução de problemas sociais” (Lopes; Macedo, 2013, n.p). No Brasil, os argumentos desse autor e a sua vinculação com os princípios da Escola Nova<sup>38</sup> influenciaram os movimentos escolanovistas a partir da década de 1920.

Embora Dewey tenha sido o primeiro a utilizar o termo “currículo”, a teorização só virá em 1918 no livro *The Curriculum* de Franklin John Bobbitt. Obra que “iria ser considerado o marco no estabelecimento do currículo como um campo especializado de estudos” (Silva, 1999, p. 22). As ideias de Bobbitt estavam ligadas ao movimento eficientismo, defendendo “um currículo científico, explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia” (Lopes; Macedo, 2013, n.p). O teórico desejava que as escolas seguissem o modelo da Administração Científica de Frederick Taylor, “o modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia. [...] O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica” (Silva, 1999, p. 23).

Em 1949 Ralph Tyler lança seu livro *Princípios básicos de currículo e ensino*, absorvendo influências de Dewey e Bobbitt. Do primeiro, Tyler herdou a crença da

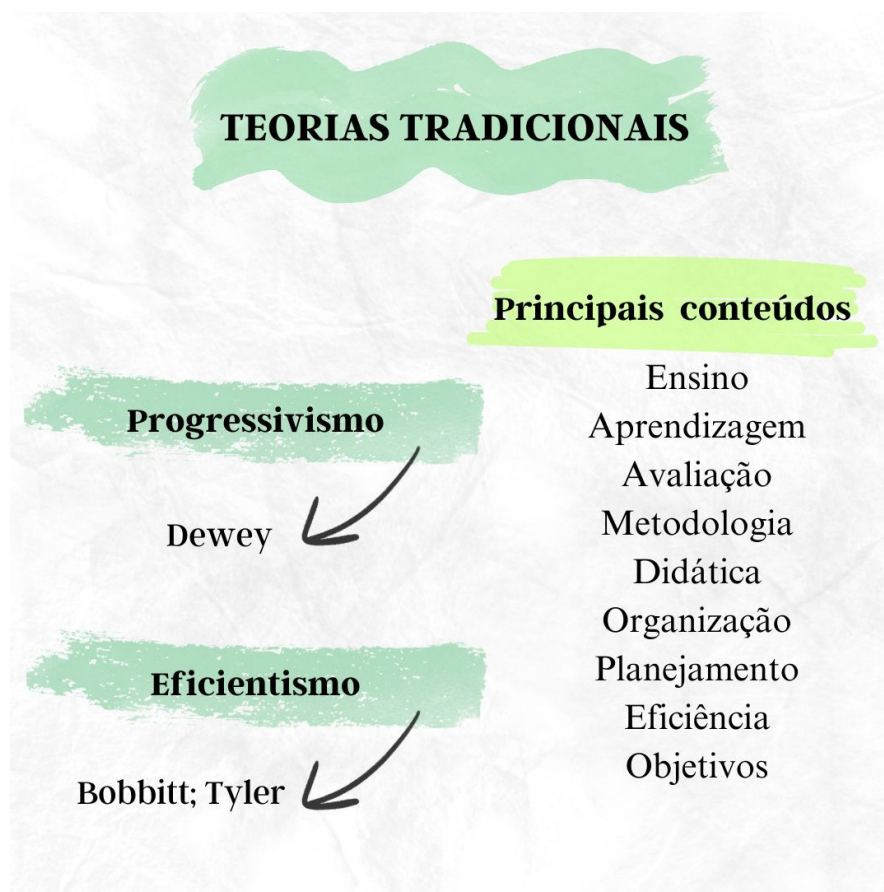
---

<sup>38</sup> Enquanto a escola tradicional sustenta aulas expositivas, a “Escola Nova desfoca a ideia de ensino para a de aprendizado, o que faz com que nenhum conteúdo seja transmitido de fora para dentro do aluno, mas que ele mesmo seja livre para começar pelas suas experiências” (Aranha, 2020, p. 295)

importância da participação de professores e alunos, do segundo a visão técnica. O seu modelo é um procedimento dividido em quatro etapas: “definição de objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo” (Lopes; Macedo, 2013, n.p). Ao frisar nas suas etapas questões como “definição de objetivos”, “organização” “eficiência” e “avaliação”, Tyler direciona o seu modelo ao eficientismo.

As teorias de Dewey, Bobbitt e Tyler compõe os modelos **tradicionais de currículo**, conforme a figura na sequência:

**FIGURA 6** - Teorias tradicionais do currículo



Fonte: elaboração nossa, baseada em Lopes e Macedo (2013) e Silva (1999).

Entraremos agora nas **teorias críticas** do currículo, destacando as Reprodutivistas de Louis Althusser, Samuel Bowles e Herbert Gintis, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron; Reconceptualista de William Pinar; Neomarxista de Michael Appel; Pedagogia Libertadora de Paulo Freire; Pedagogia dos Conteúdos de Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo; e a Nova Sociologia da Educação de Michael Young e Geoffrey Esland e Nell Keddie.

Enquanto as teorias tradicionais dedicavam sua atenção à parte técnica de como fazer o currículo, as teorias críticas passaram a responsabilizar o currículo “pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (Silva, 1999, p. 30). A atenção não está mais em “como fazer o currículo”, passa a ser em “compreender o que o currículo faz” (Silva, 1999, p. 30). É por meio das teorias críticas que surgem questionamentos sobre o impacto social do currículo.

Dentro disso, alguns teóricos irão trabalhar a ideia de “reprodução”, como: Althusser, Baudelot, Establet, Bowles, Gentis, Bourdieu e Passeron. Esses autores “analisam a atuação do sistema educativo na preparação dos sujeitos de cada classe social para assumir os papéis que lhes são destinados pelo sistema capitalista” (Lopes; Macedo, 2013, n.p). Louis Althusser em sua obra *Aparelhos ideológicos de Estado*, de 1971, irá conectar educação e ideologia, argumentando que “a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes propriamente econômicos (força de trabalho, meios de produção) e da reprodução de seus componentes ideológicos” (Silva, 1999, p. 31). Althusser vê a escola contribuindo para a manutenção das estruturais sociais tanto na formação dos trabalhadores, quanto na reprodução da ideologia dominante.

Baudelot e Establet abordam as ideias de Althusser no livro *A escola capitalista na França* (1971), onde buscam “explicitar a forma como o sistema escolar atua para garantir a diferenciação social e denunciando a falsa propaganda da escola enquanto espaço que garante oportunidades a todos” (Lopes, Macedo, 2013, n.p). Já os economistas Bowles e Gentis em *Escolarização na América capitalista* de 1976 irão estabelecer:

uma correspondência entre a estrutura social e a estrutura de produção, identificando como as diferentes divisões e hierarquizações necessárias à participação controlada do trabalhador no mercado são construídas a partir da organização das experiências escolares, numa correspondência bastante direta. (Lopes; Macedo, 2013, n.p)

Esses autores associam a aprendizagem na escola aos papéis que os trabalhadores precisam desempenhar em uma sociedade capitalista. Em escolas que os alunos possuem um perfil de futuros trabalhadores subordinados, a ênfase será em obediência, pontualidade e assiduidade; já para aqueles com perfil de que atingirão altos cargos, se enfatiza questões como comando, planejamento e autonomia.

Por fim, Bourdieu e Passeron, em *A reprodução* de 1970 apresentam o conceito de “capital cultural” afirmando que “a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida” (Silva, 1999, p. 34). Para os autores, a cultura das classes

dominantes é introjetada e internalizada na sociedade de forma a ser definida como “a cultura”, relegando os hábitos, valores, gostos, costumes e modos de agir das outras classes para um lugar que não se enquadraria nessa definição. Os currículos, ao tomarem como base a cultura da classe dominante, estariam servindo, portanto, como um mecanismo de dominação cultural.

Dentro do Movimento Reconceptualista o maior nome é William Pinar, definindo o currículo como “uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo. Considerando que a experiência educacional dos sujeitos é parte de sua situação biográfica, o currículo deve proporcionar ao sujeito entender a natureza dessa experiência” (Lopes; Macedo, 2013, n.p). Essa vertente se divide em dois campos, onde um faz críticas aos modelos tradicionais utilizando de conceitos de Gramsci e da Escola de Frankfurt ao enfatizar “o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução cultural e social através da educação e do currículo” (Silva, 1999, p. 38). Enquanto o outro faz suas críticas sobre a educação e currículo tradicional “inspiradas em estratégias interpretativas de investigação, como a fenomenologia e a hermenêutica” (Silva, 1999, p. 38).

Na sequência, temos a crítica neomarxista de Michael Apple e sua publicação *Ideologia e currículo* de 1979. Nessa obra Apple defende a ideia de que a escola não é uma instituição neutra, além de sustentar seu livro nos conceitos de ideologia, hegemonia e tradição seletiva. Segundo o autor:

o conhecimento que chegava às escolas no passado e que chega hoje não é aleatório. É selecionado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bem e de mal, e da “forma como as boas pessoas devem agir”. Assim, para entendermos por que o conhecimento pertencente a apenas determinados grupos tem sido representado em primeiro plano nas escolas, precisamos conhecer os interesses sociais que frequentemente guiaram a seleção do currículo e sua organização. (Apple, 2006, p. 103)

Appel acredita que o currículo é usado como controle social, visando uma homogeneização da cultura dominante, para o autor, cultura e poder estão “dialeticamente entrelaçados de forma que o poder e o controle econômico se apresentam interconectados com o poder e o controle culturais” (Appel, 2006, p. 104).

A Pedagogia Libertadora é composta pelo Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire. O autor “é, sem dúvida, uma das importantes influências para as concepções de currículo focadas na compreensão do mundo-da-vida dos indivíduos que convivem no espaço escola” (Lopes; Macedo, 2013, n.p). Freire deixou uma vasta gama de livros, sendo alguns deles: *Educação como prática da liberdade* (1967), *Pedagogia do oprimido* (1968), *Educação e mudança* (1981); *Pedagogia da esperança* (1992), *Política e educação* (1993), e

*Pedagogia da autonomia* (1997). O pedagogo faz sua crítica ao currículo que realiza uma educação bancária<sup>39</sup>, onde os alunos são apenas sujeitos passivos nesse processo. Para tanto, Freire oferece o conceito de “educação problematizadora”, onde “busca desenvolver uma concepção que possa se constituir numa alternativa à concepção bancária que ele critica. Na base dessa ‘educação problematizadora’ está uma compreensão radicalmente diferente do que significa ‘conhecer’” (Silva, 1999, p. 59). Paulo Freire, por meio do seu método, oferece uma alternativa de currículo baseado no diálogo, na problematização e relacionado a vida dos sujeitos, que contrapõe os modelos técnicos e de reprodução vistos anteriormente.

Na Pedagogia dos Conteúdos temos Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo, autores importantes no processo de redemocratização que o Brasil passava após os vinte e um anos de ditadura militar. Destacando em especial as obras: *Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras Aproximações* (1991), de Saviani e *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos* (1985), de Libâneo. De acordo com essa vertente, a atividade da escola é “a transmissão dos instrumentos que permitam a todos a apropriação do saber elaborado socialmente. Como mediadora entre o aluno e a realidade, a escola se ocupa com a aquisição de conteúdos, formação de habilidades, hábitos e convicções” (Aranha, 2020, p. 411). Esses autores analisaram a realidade brasileira influenciados pelo materialismo dialético de Karl Marx, bem como nos escritos de Antônio Gramsci.

Encerramos as teorias críticas do currículo com a Nova Sociologia da Educação. Michael Young ficou conhecido como o líder desse movimento, tendo como marco o seu livro *Conhecimento e controle: novas direções para a Sociologia da Educação*, de 1971, onde buscou:

delinear as bases de uma “sociologia do currículo”. Young critica, na introdução, a tendência a se tomar como dadas, como naturais, as categorias curriculares, pedagógicas e avaliativas utilizadas pela teoria educacional e pelos educadores. A tarefa de uma sociologia do currículo consistiria precisamente em colocar essas categorias em questão, em desnaturalizá-las, em mostrar seu caráter histórico, social, contingente, arbitrário. (Silva, 1999, p. 66)

Outros autores que compõe esse movimento são Esland e Keddie. O primeiro “desenvolve o argumento de que o currículo não pode ser separado do ensino e da avaliação. [...] concentra-se na forma como o conhecimento é construído intersubjetivamente na interação entre professor e alunos na sala de aula” (Silva, 1999, p. 68). Já o segundo, “argumenta que o conhecimento prévio que os professores têm dos seus alunos determina a

---

<sup>39</sup> “Educação bancária expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. O conhecimento se confunde com um ato de depósito bancário. Nessa concepção, o conhecimento é algo que existe fora e independentemente das pessoas envolvidas no ato pedagógico” (Silva, 1999, p. 58-59).

forma como eles irão tratá-los. A capacidade intelectual dos alunos tal como avaliada pelos professores acaba sendo determinada pela tipificação que os professores fazem deles” (Silva, 1999, p. 69). A Nova Sociologia da Educação, portanto, tem suas ideias relacionadas a construção social, ao que é aceito como conhecimento e a rotulação.

Com isso, finalizamos as teorias críticas do currículo, representadas em seus principais pontos na figura seguinte:

FIGURA 7 - Teorias críticas do currículo



Fonte: elaboração nossa, baseada em Lopes e Macedo (2013) e Silva (1999).

Por fim, as **teorias pós-críticas** do currículo contam com: multiculturalismo; as relações de gênero e a pedagogia feminista; o currículo como narrativa étnica e racial; a teoria *queer*; o pós-modernismo; a crítica pós-estruturalista; teoria pós-colonialista; e estudos culturais.

O currículo multiculturalista expande a sua visão sobre a desigualdade curricular e educacional, dedicando seus estudos a outros marcadores sociais além de classe social. Esse movimento questiona a homogeneização da cultura, caminhando no sentido inverso ao

imperialismo ao buscar trabalhar a ideia de diversidade cultural e da não hierarquia entre as diferentes culturas. A perspectiva de currículo multiculturalista divide-se em duas concepções: a pós-estruturalista e a materialista. Para a primeira concepção, “a diferença é essencialmente um processo linguístico e discursivo. [...] A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida” (Silva, 1999, p. 87). Ainda, são as relações de poder que definem o que é visto como diferente. A segunda perspectiva da análise multiculturalista do currículo é a materialista, essa enfatiza “os processos institucionais, econômicos, estruturais que estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural” (Silva, 1999, p. 87). Essa perspectiva entende que as diferenças não devem ser combatidas apenas no campo linguístico, mas também devem ocorrer nas estruturas sociais. Sendo assim, um currículo multiculturalista “pretende substituir o estudo das obras consideradas como de excelência da produção intelectual ocidental pelas obras consideradas intelectualmente inferiores produzidas por representantes das chamadas ‘minorias’ – negros, mulheres, homossexuais” (Silva, 1999, p. 89).

Seguindo, uma teoria crítica ao currículo que parte da perspectiva de relações de gênero e da pedagogia feminista questiona a majoritária presença masculina nos currículos e almeja oportunizar visibilidade a participação feminina. Segundo Silva:

o currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero. Uma perspectiva crítica de currículo que deixasse de examinar essa dimensão do currículo constituiria uma perspectiva bastante parcial e limitada desse artefato que é o currículo. (Silva, 1999, p. 97).

Essa crítica aborda a desigualdade entre os gêneros tanto no acesso à educação, quanto na presença desses grupos nas disciplinas, além de problematizar os estereótipos de gênero reproduzidos no ambiente escolar.

O currículo como narrativa étnica e racial expande ainda mais a rede de marcadores sociais que devem fazer parte dos currículos. Se em um primeiro momento buscava-se o acesso desse público à educação, agora olha-se para a racialização do currículo e as questões que envolvem identidade, conhecimento e poder. Essa discussão questiona o fato de o texto curricular ser “recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas” (Silva, 1999, p. 101-102). Essa abordagem almeja valorizar a identidade de etnias e raças que foram apagadas pelas relações de dominação, oportunizando representatividade e conhecimento.

A teoria *queer* conversa com as análises pós-críticas anteriores por também dedicar a sua atenção a uma minoria. Esse movimento questiona tanto as questões que envolvem



identidade de gênero quanto orientação sexual. De acordo com Silva, “pensar *queer* significa questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem-comportadas de conhecimento e identidade” (Silva, 1999, p. 107, grifos do autor). Essa teoria questiona o padrão naturalizado da pessoa cisgênero e heterossexual, e convida para que se investigue e problematize essa construção social, abrindo espaço para a diversidade de gênero e sexual.

O pós-modernismo atua como uma oposição à Modernidade, questionando a racionalidade iluminista e desacreditando da ideia de progresso que esse período propagava. Esse movimento irá enfrentar, portanto, “as noções de pureza, abstração e funcionalidade que caracterizaram o modernismo na literatura e nas artes” (Silva, 1999, p. 111). As guerras e conflitos que aconteciam e ainda acontecem no mundo servem de exemplo para mostrar o equívoco no pensamento de progresso humano do modernismo. Dessa forma, o pós-modernismo irá desconstruir as grandes narrativas desse período. No que se refere ao currículo, o pós-modernismo:

empurra a perspectiva crítica do currículo para os seus limites. Ela é desalojada de sua confortável posição de vanguarda e colocada numa incômoda defensiva. O pós-modernismo, de certa forma, constitui uma radicalização dos questionamentos lançados às formas dominantes de conhecimento pela pedagogia crítica. Em sua crítica do currículo existente, a pedagogia não deixava de supor um cenário em que ainda reinava uma certa certeza. Com sua ênfase na emancipação e na libertação, a pedagogia crítica continuava apegada a um certo fundacionalismo. (Silva, 1999, p.115-116)

Sendo assim, o pós-modernismo alerta para a crise das metanarrativas e desconfia da pretensão emancipadora e libertadora da teoria crítica do currículo, marcando o início das teorias pós-críticas do currículo.

A crítica pós-estruturalista afirma que a construção do currículo envolve questões de poder, ressaltando o interesse envolvido no processo de definição de quais conhecimentos ganham visibilidade e quais são colocados à margem. Alega, ainda, que não há neutralidade nesse processo, e que a construção do currículo envolve aspectos como identidade, conhecimento e poder. A perspectiva pós-estruturalista de currículo é caracterizada por compreender:

o processo de significação como basicamente indeterminado e instável, a atitude pós-estruturalista enfatiza a indeterminação e a incerteza também em questões de conhecimento. O significado não é, da perspectiva pós estruturalista, pré-existente; ele é cultural e socialmente produzido. Como tal, mais do que essa fidelidade a um suposto referente, o importante é examinar as relações de poder envolvidas na sua produção. [...] Essa ênfase nos processos de significação é ampliada para se focalizar especificamente nas noções correntes de “verdade”. [...] Nessa visão, a verdade é simplesmente uma questão de verificação empírica; é uma questão de correspondência como a suposta “realidade”. A perspectiva pós-estruturalista não apenas questiona essa noção de verdade; ela, de forma mais radical, abandona a ênfase na “verdade” para destacar, em vez disso, o processo pelo qual é *considerado* como verdade. A questão não é, pois, a de saber se algo é verdadeiro, mas sim de

saber por que esse algo se *tornou* verdadeiro. (Silva, 1999, p. 123-124, grifos do autor)

Nesse sentido, essa corrente abre espaço para uma análise de assuntos que antes eram relegados para uma segunda categoria. Se o estruturalismo tinha uma visão mais macro, envolvendo questões econômicas e de classe social, o pós-estruturalismo apresenta novos temas para objetivo de análise, como: gênero, raça, etnia e sexualidade. Por fim, esse movimento é diverso, não recaindo sobre ele uma única forma de análise.

Uma teoria pós-colonialista “tem como objetivo analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia tal como se configura no presente momento – chamado, é claro, de pós-colonial” (Silva, 1999, p. 125). No currículo, essa teoria questiona a hegemonia de narrativas dos grupos colonizadores presente nele, e se movimenta em busca de oportunizar espaço aos conhecimentos e vivências dos grupos historicamente silenciados e apagados. Se antes o discurso presente nos currículos era construído e legitimado pelos grupos dominantes, essa teoria tem interesse em diversificar as fontes, valorizando o olhar dos grupos que sofreram o processo de colonização.

Por fim, a perspectiva dos estudos culturais atenta ao fato de a cultura ser um território de disputa, ela “é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla” (Silva, 1999, p. 133-134). Nesse sentido, os estudos culturais contribuem para a construção de um currículo que valorize a diversidade cultural, que apresente as culturas dos grupos marginalizados, e que problematize a elitização e dominação cultural. Rever o currículo olhando para a diversidade cultural também passa por repensar como as datas de determinados grupos são comemoradas, por exemplo, em como a cultura dos povos originários é apresentada no Dia do Indígena nas escolas. Passa por questionar os estereótipos, trabalhar o conhecimento pelo olhar do povo estudado e eliminar as caracterizações contestáveis.

Sendo assim, após percorrer essas oito perspectivas de análise pós-críticas do currículo, segue uma figura resumo com os principais pontos:

FIGURA 8 - Teorias pós-críticas do currículo



Fonte: elaboração nossa, baseada em Lopes e Macedo (2013) e Silva (1999).

Nessa dissertação nossos objetivos giram em torno dos assuntos: gênero, história, currículo e educação profissional e tecnológica. Sendo assim, as escolhas de teorias de currículo que irão compor esse estudo estão relacionadas com os temas trabalhados. Ao investigarmos a participação feminina nas aulas de história, a escolha natural é pelas teorias pós-críticas, pois são aquelas que trouxeram para o debate curricular outros temas e públicos que antes não recebiam a devida atenção. Serão preferenciados autores que atuam nas perspectivas de gênero, pedagogia feminista e pós-estruturalistas, entretanto, nossos argumentos também estarão interligados com as demais perspectivas pós-críticas, girando em torno dos principais conteúdos presente na figura 9.

Dito isso, compreendemos currículo como uma prática discursiva,

isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, com essa recriação está envolvida em relações de poder, na intercessão em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito. (Lopes;

Macedo, 2013, n.p)

A escola é um local onde as diversidades transitam, e dependendo de como essas instituições constroem seu currículo, ele pode servir como um instrumento de desconstrução das desigualdades, ou uma ferramenta de manutenção e reprodução do poder hegemônico. Quando dedicamos nossa atenção para um período como a ditadura militar do Brasil, em que pontos como ideologia, hegemonia e tradição seletiva alimentaram esse sistema, o que se escolhe abordar e o que se escolhe esconder sobre esse assunto irá refletir para a manutenção ou para a ruptura com o autoritarismo.

Ao problematizar a visibilidade da participação feminina nas aulas de história sobre a ditadura militar brasileira, e ao ressaltar a necessidade dessa presença nos currículos, busca-se romper com os silenciamentos, pois acreditamos que:

No campo da educação, a problemática de gênero não se reduz mais às questões de acesso ao ensino e ao desempenho escolar, batalhas que já foram travadas e que estão sendo superadas. A questão mais séria é que a história da desigualdade entre os gêneros, marcada pelos discursos que foram considerados verdadeiros mediante relações de saber e poder, historicamente foi aceita sem indagações pela escola, lugar por excelência da marcação sexual. Por outro lado, é lá na escola, que poderá ter início a construção da equidade de gênero e de relações sociais mais igualitárias. (Colling, 2015, p. 37)

Já afirmamos que na ciência não há neutralidade, nos posicionamos aqui como pesquisadoras que desejam romper com a lógica de uma sociedade patriarcal, machista, autoritária e desigual. Para isso, acreditamos no importante papel que a educação possui na construção de uma sociedade diversa e com equidade. Nesse sentido, reconhecemos o papel das práticas discursivas nas relações de poder, assim como as não discursivas. Conforme Colling:

As práticas discursivas não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Elas tomam corpo, no conjunto das técnicas, das instituições, dos esquemas de comportamento, dos tipos de transmissão e difusão, nas formas pedagógicas que, por sua vez, as impõem e mantêm. As práticas não discursivas são também parte do discurso, à medida que identificam tipos e níveis de discurso, definindo regras que ele de algum modo atualiza. Podemos encarar arquitetura das escolas, seus portões, o pátio, a distribuição das cadeiras, as atividades do recreio, etc., como práticas não discursivas. (Colling, 2015, p. 36)

As práticas discursivas (documentos, teorias, livros didáticos, provas, eventos, normas, arquitetura...) exercem poder e demarcam os papéis de gênero. Nem tudo é dito verbalmente, há muitos marcadores presentes na arquitetura das escolas, na organização dos espaços escolares, nas divisões estereotipadas por gênero. Exemplos disso são quando esperamos que meninas sejam mais comportadas e tenham cadernos mais caprichados, quando naturalizamos que os meninos sejam mais espaçosos, quando os banheiros sejam projetados de formas diferentes de acordo com o gênero, quando separamos futebol para meninos e dança para as

meninas, ou quando oportunizamos atividades que envolvam força para os meninos e as de serviço para as meninas. Nos silêncios os marcadores de gênero também estão presentes.

Essas divisões de gênero presentes no currículo, seja de forma clara ou oculta, impactam nos alunos como seres sociais e na individualidade de seus corpos, pois na escola “se aprende a ouvir, a falar e a calar, se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, [...] E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferenças” (Louro, 1997, p. 61, grifos da autora). O exercício, portanto, é de desconfiar do que é naturalizado no currículo, já que o currículo é atravessado por relações de poder, que servem para algo e para alguém.

Dessa forma, o currículo é um campo de disputa que envolve inclusão ou exclusão de grupos sociais, em que as diferenças são alimentadas ou desconstruídas, envolvendo questões como poder, conhecimento e identidade. Os instrumentos dessas batalhas são as práticas discursivas, e são elas que precisamos investigar. Sendo assim, concordamos que:

a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas o produz, mas que ela também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecermos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão. Se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subversiva; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades. (Louro, 1997, p. 85-86, grifos da autora)

Levando essas afirmações de Guacira Lopes Louro em consideração, essa pesquisa irá analisar o currículo de história objetivando conhecer a participação feminina, e problematizar se o currículo contribui para a rompimento da desigualdade de gênero. A prática atual da história, segundo Foucault, impõe noções fundamentais “do acontecimento e da série, com o jogo de noções que lhes são ligadas; regularidade, causalidade, descontinuidade, dependência, transformação; é por esse conjunto de análise dos discursos sobre o qual estou pensando que se articula [...]” (Foucault, 1996, p. 56-57). Sendo assim, uma análise de discurso do currículo que envolva questões de gênero, história e educação, precisa estar atenta aos jogos de poder; aos sistemas de dominação; aos fatos históricos e como eles são apresentados; as escolhas; aos silenciamentos; ao que ganha e destaque e por quê; ao que foi rompido e o que isso causou; as vinculações e dependências, a quem e os porquês; as permanências e as mudanças. Não se busca por uma resposta única e acabada, não há apenas um lugar para se olhar, ou uma fonte de investigação, é uma rede formada por tramas complexas, heterogêneas e multifatoriais.

Para tanto, por se tratar de uma instituição que utiliza o currículo integrado, precisamos compreender melhor do que se trata. De acordo com a autora Marise Ramos, a organização curricular de um curso de Ensino Médio Integrado deve conter os seguintes pressupostos:

a) conceba o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive; b) vise à formação humana como síntese da formação básica e formação para o trabalho; c) tenha o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e artes; d) seja baseado numa epistemologia que considere unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidade e potencialidades; e) seja baseado numa pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros; f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura. (Ramos, 2012, p 109-110)

Com base nisso, existem alguns marcos conceituais fundamentais quando se trata de currículo integrado. A ideia de integração está calcada em três sentidos: filosófico, epistemológico e político. No que diz respeito ao sentido filosófico, “considera o ensino médio integrado como uma concepção de formação humana omnilateral, configurando um processo educativo que integra, de forma unitária, as dimensões fundamentais da vida” (Ramos, 2010, p. 54). Como abordamos anteriormente na seção *Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica*, omnilateral se refere a formação humana em sua totalidade, integrando as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Sendo o trabalho no sentido ontológico (a relação do ser humano com a natureza, o faz-se humano nessa práxis) e no sentido histórico (trabalho econômico realizado por meio dos conhecimentos historicamente produzidos e distribuídos). Essa concepção de trabalho é a que define o trabalho como princípio educativo.

No sentido epistemológico, o currículo integrado envolve “a relação entre a parte e a totalidade na organização curricular” (Ramos, 2010, p. 54). Se baseia nos conhecimentos em sua totalidade, unindo os gerais e específicos, onde as teorias gerais irão contribuir para as específicas, bem como a relação das específicas com as gerais. Ramos salienta que: “o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistemas de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender” (Ramos, 2012, p. 117).

O terceiro sentido é o político, sua relevância está necessidade social do país que faz com que os jovens precisem se preparar para o trabalho no sentido econômico. Conforme Ramos, “o ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade

conjunturalmente adversam, em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio” (Ramos, 2010, p. 56). Já que essa é a realidade brasileira, a integração prepara o aluno na sua formação profissional, mas indo muito além disso. O currículo integrado tem como base a formação integral dos alunos, para que sejam sujeitos autônomos, críticos, emancipados e atuantes no mundo do trabalho. Envolve o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, tanto físicas quanto intelectuais.

Em tempos da intitulada Reforma do Ensino Médio, na qual os filhos dos trabalhadores estão sendo privados do acesso de algumas disciplinas básicas por conta dos chamados itinerários formativos (estratégia criada a fim de formar os estudantes de forma aligeirada para que atendam às demandas do capital); em que as escolas estão enviando ao mercado mão de obra barata e precarizada (algo que não é estranho à história da educação brasileira, mas sem dúvida é um retrocesso depois de todos os avanços que já haviam sido conquistados); considerando ainda que uma das disciplinas que “sumiram” dos currículos é a de história, esse trabalho, também no que diz respeito a esse ponto, é uma forma de resistência.

## 5 DITADURA MILITAR NO BRASIL

Essas terras que hoje chamamos de Brasil foram invadidas pelos Portugueses no ano 1500 e durante 332 anos vivemos como colônia de Portugal. Na sequência, vivemos 67 anos sob o regime Imperial até o ano de 1889 quando se deu início a primeira República. Entretanto, tivemos como primeiro Presidente da República um militar, Marechal Deodoro da Fonseca, que assumiu o poder depois que liderar um golpe militar, enviando a Família Real para o exílio. É bastante simbólico nosso primeiro Presidente ser um militar e chegar ao poder por meio de um golpe. Seu sucessor, Marechal Floriano Peixoto (assumiu ilegalmente, já que a Constituição da época exigia uma nova eleição, e não o vice-presidente assumir o cargo) entrou no poder depois da renúncia do Deodoro da Fonseca (renunciou depois de fracassar a sua tentativa de fechar o Congresso), também governando de forma autoritária. Segundo Schwarcz,

Desde o início da nossa breve República [...] não foram poucas as ocasiões em que a regra democrática foi descumprida e o Estado funcionou na base da exceção. Foi assim que na época da República militar de Deodoro da Fonseca (1889-91) e de Floriano Peixoto (1891-94), que governaram parte de seu período presidencial sob estado de sítio. Foi também assim nos anos 1920, quando, sob a presidência de Artur Bernardes, decretou-se um estado de sítio que perdurou por quase todo o seu governo. E ainda, na ditadura do Estado Novo, que durou de 1937 a 1945, com a centralização do poder nas mãos de Getúlio Vargas e a imposição de uma nova Constituição, não se pode esquecer, por fim, o golpe civil-militar de 1964, o qual destituiu um governo legitimamente eleito e implantou a ditadura que, com a promulgação do AI-5, em 1968, suspendeu o direito de expressão e a liberdade dos brasileiros. E talvez estejamos vivendo mais um novo capítulo dessa nossa história autoritária, com uma convincente guinada conservadora e reacionária, que surgiu das urnas no pleito de 2018. (Schwarcz, 2019, p. 224-225)

Como diz a letra de *O bêbado e a equilibrista*, de João Bosco e Aldir Blanc, composta sobre a ditadura militar, e eternizada na voz de Elis Regina: “a esperança dança/ na corda bamba de sombrinha/ e em cada passo dessa linha/ pode se machucar”; a democracia do Brasil em seus 106 anos de República, entrecortada por 29 anos de ditadura (oito anos de Estado Novo e 21 anos de ditadura militar), mais os anos de governos autoritários. Somos um país que a democracia ainda é jovem, que anda na corda bamba de sombrinha, que já se machucou muito, e lutamos para que não se machuque mais.



Este ano, 2024, marca os 60 anos do golpe civil-militar que colocou o Brasil em um regime de ditadura militar. Para que possamos compreender melhor esses 21 anos da nossa história, se faz necessário conhecer os eventos que acarretaram o golpe e que permitiram o país viver uma ditadura por tanto tempo. Ao longo dessa seção iremos percorrer pelos principais pontos que levaram ao golpe de 1964 e pelos dos cinco governos militares da ditadura. Os detalhes sobre os eventos e personagens do período serão abordados na análise dos dados dessa pesquisa, bem como apresentados no produto educacional.

Os apoiadores do golpe formavam um grupo heterogêneo, composto por pessoas de diferentes áreas e que possuíam interesses diversos, entretanto, havia um ponto que todos eles tinham em comum: o discurso anticomunismo. Essa questão é umas das aproximações do nosso tempo com o período que antecedeu o golpe de 1964, as similaridades entre esses períodos é um dos estímulos para a elaboração desse trabalho, para que eventos como aqueles não mais se repita!

Atualmente, políticos voltaram a utilizar do discurso de uma ameaça comunista<sup>40 41 42</sup>, como estratégia política. Vale ressaltar que construir a imagem do comunismo como um inimigo a ser combatido não começou na época do golpe de 64, mas na Era Vargas, e em ambos os casos esse discurso foi utilizado para justificar e legitimar os eventos, entretanto, nas duas vezes o resultado foi o mesmo: o país foi jogado nos braços de uma ditadura.

Para tentar impedir novas eleições presidenciais, em 1937, o então Presidente Getúlio Vargas fez uma aliança com o Exército, na proposta o governante ajudaria a modernizar o Exército em troca do apoio militar para o golpe que planejava, mas para isso era necessário criar um inimigo para convencer o povo: “o comunismo”. Segundo Schwarcz e Starling,

Para justificar o combate ao seu maior inimigo, Vargas forjou acusações a rodo. No dia 30 de setembro de 1937, o país foi sacudido pela denúncia, publicada pela imprensa, da existência de preparativos para um novo levante orientado por Moscou. O exército havia capturado um minucioso programa secreto de tomada de poder - o

---

<sup>40</sup> UOL. Bolsonaro cita comunismo e pede voto contra a reforma tributária. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2023/07/06/bolsonaro-divulga-nota-contr-reforma-tributaria.htm> . Acesso em: 11/03/2024.

<sup>41</sup> Estado de Minas. Bolsonaro chama de 'comunismo' ponto da reforma também proposto por Guedes. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2023/07/24/interna\\_politica,1524491/bolsonaro-chama-de-comunismo-ponto-da-reforma-tambem-proposto-por-guedes.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2023/07/24/interna_politica,1524491/bolsonaro-chama-de-comunismo-ponto-da-reforma-tambem-proposto-por-guedes.shtml) . Acesso em: 11/03/2024.

<sup>42</sup> Correio Braziliense. Bolsonaro: "Peço a Deus que brasileiros não experimentem dores do comunismo". Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2022/07/5022694-bolsonaro-peco-a-deus-que-brasileiros-nao-experimentem-dores-do-comunismo.html> . Acesso em: 11/03/2024.

<sup>43</sup> Gazeta do Povo. Projeto torna crime fabricação e venda de produtos com foice e martelo alusivos ao comunismo Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/republica/projeto-crime-produtos-foice-martelo-alusivos-comunismo/> . Acesso em: 11/03/2024.

<sup>44</sup> UOL. Projeto de Eduardo Bolsonaro quer criminalizar apologia ao comunismo. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/09/02/pl-de-eduardo-bolsonaro-quer-criminalizar-apologia-ao-nazismo-e-comunismo.htm> . Acesso em: 11/03/2024.

Plano Cohen -, repleto de instruções atemorizantes: incêndio de prédios públicos, saques, fuzilamentos sumários de civis. O documento tinha nome judaico e era falso. Foi escrito pelo então coronel Olympio Mourão Filho, organizador da milícia paramilitar da AIB, responsável pelo serviço secreto integralista e lotado no setor de inteligência do Estado-Maior do Exército. O general Góes Monteiro recebeu a papelada produzida por Mourão, tratou a como autêntica e encaminhou a Vargas. Ato contínuo, o documento foi tornado público. Cópias começaram a circular nos quartéis, os jornais reacenderam os debates contra o perigo comunista, programas de rádio trovejavam o tema do anticomunismo, e a população ficou alvoroçada. Em torno de dois meses depois, satisfeito com o resultado, Vargas avaliou que o sinal estava verde: no dia 10 de novembro, cercou o Congresso e mandou os membros para casa, jogou a Polícia Militar na rua, impôs uma nova Constituição ao país e batizou o golpe de Estado. Mal foi disparado um tiro. Começavam os longos anos de ditadura do Estado Novo. (Schwarcz e Starling, 2015, p. 374)

Tanto o discurso anticomunista que Getúlio Vargas serviu-se, quanto utilização da interferência militar, são ferramentas que iremos reencontrar ao longo dessa sessão ao abordarmos a ditadura militar de 1964-1985. Quanto as estratégias utilizadas em 1937, a simbologia do uso de um nome judaico para o documento falso é intrigante e contraditória, já que integralistas trabalharam na organização do golpe. O uso de mídia para difusão em massa de uma notícia falsa para convencer a opinião pública (vemos como as “*fake news*” não são fruto do nosso tempo, embora hoje, por conta dos avanços tecnológicos, se propagem com maior rapidez e sejam produzidas em maior quantidade), o uso das forças militares e policiais para repressão, bem como uso de religiosidade (Vargas foi ao rádio afirmar que o comunismo “constitui-se o inimigo mais perigoso da civilização cristã” (Schwarcz e Starling, 2015, p. 373)), foram alguns dos ingredientes misturados na preparação do país para a ditadura do Estado Novo.

No ano de 1961 Jânio Quadros foi eleito Presidente e João Goulart vice, na época as eleições de presidente e vice eram separadas, podendo eleger políticos de partidos diferentes. Foi o caso de Jânio e Jango, sendo o primeiro eleito pela coligação PTN (Partido Trabalhista Nacional) e UDN (União Democrática Nacional), enquanto o segundo era do PTB (Partido Trabalhista Brasileiro). Enquanto Jânio era um político conservador, carregado de um discurso moralizador, em defesa da família cristã, da moral e dos bons costumes, proibindo em seu mandato coisas como o uso de biquíni e lança-perfume no carnaval, João Goulart era um político progressista.

Jânio Quadros foi um político controverso, embora ele tenha levantado pautas conservadoras, em agosto de 1961 ele condecorou Che Guevara com a Grã-Cruz da Ordem Nacional do Cruzeiro do Sul, “consolidando a imagem de um político contraditório, oportunista e ideologicamente ambíguo” (Napolitano, 2021, p. 32). Somado essas questões aos problemas econômicos do país, ele se viu isolado politicamente, e como estratégia ele decidiu renunciar ao cargo de presidente. Jânio renunciou “como uma tentativa de

‘autogolpe’. Seu cálculo político se apoiava em algumas evidências: o povo que o elegera de maneira retumbante o aclamaria nas ruas para que voltasse à Presidência; o vice-presidente eleito, João Goulart, seria vetado pelos militares” (Napolitano, 2021, p. 32). Jânio havia sido eleito com um número recorde de votos até aquele momento, no entanto, não houve aclamação popular pedindo o seu retorno, nem os militares que eram contrários a Jango tentaram impedir a sua saída. Ou seja, sua estratégia deu errado e ele deixou a Presidência poucos meses após a posse.

Do outro lado, os militares tentavam impedir que o vice-presidente tomasse posse, mesmo sendo algo inconstitucional, já que a Constituição vigente garantia a posse do vice em caso de renúncia do presidente. Importante lembrar que João Goulart havia sido Ministro do Trabalho de Getúlio Vargas em 1953, e na ocasião foi afastado do cargo por propor um aumento do salário-mínimo em 100%, o que gerou repúdio dos militares que reclamavam “que os salários dos trabalhadores se aproximavam dos vencimentos dos graduados, trazendo desestímulo à carreira militar” (Motta, 2021, p. 24). Além disso, Jango era cunhado de Leonel Brizola, e conhecido pelas pautas progressistas. De acordo com Napolitano:

Para sua sorte e azar, no dia da renúncia de Jânio Quadros, João Goulart estava em missão diplomática-comercial na China comunista. Sorte, pois se estivesse no Brasil teria sido preso pela junta militar. Azar, pois, para a opinião pública conservadora, a visita aos comunistas consolidava a pecha de subversivo e filo-comunista pela qual a direita rotulava o vice-presidente. (Napolitano, 2021, p. 33)

João Goulart foi impedido de entrar no Brasil, tendo passado por outros países no seu retorno da China e esperado no Uruguai. Chegou no Brasil apenas no dia primeiro de setembro 1961, se instalando em Porto Alegre, no Rio Grande Sul, estado de onde havia sido deputado estadual e deputado federal. O político também havia sido vice-presidente de Juscelino Kubitschek. A escolha de Porto Alegre foi pelo fato de seu cunhado, Brizola, ser o governador do estado na época, e por ele estar empenhado em garantir a legalidade da posse de Jango. Leonel Brizola estava disposto a resistir, “entrincheirando-se no Palácio Piratini. [...] No dia 27, Brizola conseguiu se apoderar das instalações da Rádio Guaíba de Porto Alegre, que seria a base da campanha radiofônica em defesa da Constituição e da posse, conhecida como Rede da Legalidade” (Napolitano, 2021, p. 33-34). Essa campanha da legalidade surtiu efeito, encontrando apoio popular, dos sindicatos, da Ordem dos Advogados do Brasil, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, da União Nacional dos Estudantes e até mesmo de alguns militares. Conforme Napolitano,

a possibilidade de uma guerra civil era real, com movimentações de tropa entre São Paulo e Rio Grande do Sul e ordens de bombardeio do Palácio Piratini, que, como se sabe não foram cumpridas graças, em parte, à sabotagem dos sargentos fiéis à Constituição e às ordens de Brizola. Em Goiás, o governador Mauro Borge também

aderiu à resistência conclamada pelo seu colega gaúcho. (Napolitano, 2021, 34)

Goulart só foi aceito como Presidente depois de uma votação no Congresso Nacional que mudou o regime, deixando de ser presidencialista para ser parlamentarista. Entretanto, Jango negociou um plebiscito a fim da população decidir qual sistema o país deveria ter. Com isso, “haveria a chance de retomar plenos poderes presidenciais se ele conseguisse antecipar o plebiscito [...]. Goulart trabalhou para conseguir apoio parlamentar à antecipação do plebiscito, que acabou sendo realizado em janeiro de 1963” (Motta, 2021, p. 25). Por meio do plebiscito Jango foi vitorioso, o povo votou pela volta do presidencialismo, desta forma, o Presidente viu seu poder retomado e a possibilidade de realizar as reformas que queria.

As reformas que João Goulart apresentou envolviam demandas que objetivavam reduzir as desigualdades. Nos seus discursos Jango defendia: “reforma agrária, bancária, eleitoral, tributária, sem falar na regulamentação da remessa de lucros das multinacionais para suas matrizes” (Napolitano, 2021, p. 36). Essas reformas foram divulgadas pela direita como uma ligação de Jango com o comunismo, o que não era verdade. João Goulart tentou agradar sempre os dois lados ao longo do seu governo, apenas perto do golpe que sinalizou claramente sua ligação com a esquerda, mas de uma forma progressista, e não comunista. Para Motta, “Goulart não foi derrubado porque representava uma ameaça autoritária, mas por ter uma aliança – ainda que frágil – com as esquerdas, por permitir a expansão de movimentos sociais reivindicativos e por evitar reprimi-los” (Motta, 2021, p. 59).

Precisamos destacar aqui alguns agentes que foram importantes para que o golpe ocorresse. No Brasil, as mídias tiveram importante papel na legitimação do golpe, havia “acordo de cooperação entre alguns dos maiores conglomerados de comunicação do país, os grupos *Globo, Diários Associados e Jornal do Brasil*, que encetaram uma poderosa ofensiva de propaganda contra a esquerda” (Motta, 2021, p. 29). Os discursos dessas mídias contra a esquerda validaram o caminho para o golpe, um importante exemplo é a matéria do *Jornal do Brasil* do dia 13 de setembro de 1963 que trazia o título de “Basta”. Na sequência destacamos alguns trechos da matéria, o acesso completo a ela está presente no anexo B desse trabalho.

[...] Antes de chegarmos à Revolução, digamos um BASTA! Digamos enquanto existem organizadas, coesas e disciplinadas Forças Armadas brasileiras e democráticas, para sustentar pela presença de suas armas o próprio BASTA! [...] A paciência nacional tem limites. Ela saberá preservar sempre, nos momentos oportunos e pelos meios constitucionais a Ordem. [...] Há uma consciência de legalidade no povo brasileiro que não poder ser menosprezada. [...] Persistir é correr para o suicídio. [...] a única tábua de salvação de que pode lançar mão este governo para cumprir com a mais elementar dos seus deveres: a entrega do Poder presidencial ao seu sucessor sem mácula nas instituições democráticas. (*Jornal do Brasil*, 1963, p. 6, grifos do autor)

Percebemos nessa matéria um discurso enfático, e um convite claro pedindo um

“basta”. Atribuindo às Forças Armadas um lugar de prestígio, como aquela que poderia garantir que a democracia fosse mantida. O lugar dos mocinhos e do vilão da história estava bem definido, assim como a sugestão do que deveria ser feito para a mudança no cenário. As cartas estavam lançadas na mesa, os caminhos para o golpe de 1964 estavam sendo preparados e validados pela mídia, embora não tenham sido os únicos a trabalharem para isso.

Outro grupo expressivo que se posicionava contra Jango era o dos proprietários rurais, por conta da reforma agrária que o político queria fazer. Embora na época cerca de 70% da opinião pública fosse favorável a essa reforma, “nas zonas rurais e entre os fazendeiros o quadro era diferente; os últimos, em especial, não admitiam a ideia, e associavam qualquer reforma agrária ao ‘comunismo’” (Motta, 2021, p. 68). As elites econômicas também eram contrárias ao governo de João Goulart por conta das reformas sociais, pois não era interesse deles acabar com as desigualdades do país. Para Napolitano, “o golpismo de direita, liberal ou autoritário, nunca aceitou o voto popular, o nacionalismo econômico, a agenda distributivista, a presença dos movimentos sociais de trabalhadores. A tudo isso chamava de populismo e subversão” (Napolitano, 2021, p. 66). Havia naquele momento dois projetos em jogo, de um lado Jango representava a esquerda e o desejo das reformas de base, e do outro lado grupos heterogêneos conservadores que lutavam contra esse novo projeto de sociedade. E um setor da sociedade que comprou muito fácil o discurso da direita, foram os membros da classe média, já que “na lógica particular da classe média brasileira, a ascensão dos ‘de baixo’ é sempre vista como ameaça aos que estão nos andares de cima do edifício social. [...] Não por acaso, o fantasma do comunismo encontrou mais eco nesses segmentos médios” (Napolitano, 2021, p. 48). Esse setor da sociedade acreditou e se mobilizou contra uma tomada de poder comunista no Brasil.

Nesse ponto, as entidades religiosas passam a ter um papel de grande relevo na reprodução do discurso elaborado contra João Goulart. No dia 19 de março de 1964, 500 mil pessoas saíram as ruas da cidade de São Paulo, empunhando

cartazes anticomunistas e contra o governo e sua agenda reformista. [...] Organizada pela União Cívica Feminina, uma das tantas entidades femininas conservadoras e anticomunistas que existiam no Brasil da época e que passaram a ser ativistas exaltadas contra a esquerda, a marcha teve o apoio de mais de 100 entidades civis. (Napolitano, 2021, p. 56).

Essa manifestação foi nomeada de “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, a escolha da data para a realização não foi inocente, escolheram o dia de São José que para a Igreja Católica é tido como o padroeiro da família. Muitas foram as simbologias e o uso da religião para validar o movimento organizado por setores da direita. No evento era possível

ler cartazes com os dizeres: “‘Verde e amarelo, sem foice e sem martelo’; ‘Democracia tudo, comunismo nada’; ‘Abaixo os entreguistas vermelhos’; ‘Abaixo os pelegos e os comunistas’; ‘Reformas pelo povo, não pelo Kremlin’; ‘O Brasil não será uma nova Cuba’” (Motta, 2021, p. 32-33). Não é coincidência a repetição dos discursos daquela época com os que alguns setores utilizam atualmente, já que naquele momento esse tipo de discurso foi bem-sucedido e resultou em uma vitória. Ainda sobre a marcha, por ter sido uma mobilização que atraiu grande público, e pelo fato de ter sido liderada por mulheres religiosas, resultaram em um importante avalizador para o golpe, tanto que já havia sido marcado um segundo evento que deveria acontecer no Rio de Janeiro no dia 2 de abril de 1964, mas que foi substituído pela “Marcha da Vitória”, pois o golpe aconteceu antes mesmo da data desse novo evento.

Quanto aos Estados Unidos, eles passaram a ter uma relação com o Brasil mais intensa nos anos 1940, através da venda de armamento para o nosso país, bem como por treinamento para as Forças Armadas brasileiras. Na década seguinte, 1950, começaram a treinar os policiais. Esses treinamentos, tanto para os “militares das Forças Armadas como o dos policiais enfatizavam a repressão ao comunismo, que era o grande objetivo dos Estados Unidos na Guerra Fria, ou seja, impedir que a União Soviética e seus aliados ganhassem terreno na América Latina [...]” (Motta, 2021, p. 75). Anos antes do golpe de 1964, os Estados Unidos já investiam ilegalmente em candidaturas de políticos conservadores e que se declarassem anticomunistas, além de financiar duas organizações: Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (Ipes), fundado em 1961 por empresários e oficiais da Escola Superior de Guerra (ESG); e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (Ibad), “ambas as organizações eram financiadas pela CIA e foram fundamentais para articular os diversos atores do golpe: grandes empresários, representantes do capital multinacional, setores da classe média, sindicalistas anticomunistas e lideranças militares conservadoras” (Napolitano, 2021, p. 49). Além disso, era grande o número de funcionários dos Estados Unidos infiltrados no Brasil para coletar informações, o maior número deles foi durante o governo de Castelo Branco, contanto certa de mil funcionários entre espões da CIA (Central Intelligence Agency) e aparatos mais discretos. (Motta, 2021, p. 76). Schwarcz e Starling afirmam que:

Ao contrário do que ainda hoje se afirma, o Ipes não foi um mero disseminador de propaganda anticomunista ou um grupo de extrema direita ocupado em estocar armas. Era um núcleo de conspiração golpista com agenda própria; seus membros estavam informados e muito bem posicionados entre os conspiradores que viriam a derrubar Goulart e durante a ocupação do Estado após março de 1964. (Schwarcz e Starling, 2015, p. 441)

Para a efetivação do golpe de 1964 os estadunidenses começaram a elaborar a *Operação Brother Sam* ainda em 1963, que organizava apoio logístico por meio diplomático.

Motta pondera que os governos dos Estados Unidos “tiveram grande responsabilidade pelos eventos, pois treinaram e armaram militares e policiais para combater a esquerda, e ajudaram a propagar os temores anticomunistas no Brasil” (Motta, 2021, p. 82). O autor ainda lembra dos combustíveis e munições que os estadunidenses prepararam para trazer ao Brasil, como suprimentos necessários em caso de uma guerra civil. A *Operação Brother Sam* retornou aos Estados Unidos antes mesmo de chegar ao Brasil, já que “a rápida vitória dos golpistas a tornou desnecessária. Porém sua simples existência teve grande peso aos eventos, aumentando o cacife dos grupos que lideraram o golpe: sua vitória não seria tão fácil sem a sombra de uma provável intervenção militar norte-americana no Brasil” (Motta, 2021, p. 83). Ainda, após o golpe os estadunidenses conseguiram colocar no poder como Presidente do Brasil o militar que eles apoiavam e confiavam: Castelo Branco.

Com isso, vemos que os grupos que se mobilizaram em favor do golpe eram complexos, compostos de pessoas de áreas diversas, mobilizados por diferentes motivações, cada qual objetivando manter seus privilégios. No entanto, a união deles estava no inimigo que possuíam em comum: o comunismo. Nas palavras de Motta:

O objetivo principal dos apoiadores do golpe de 1964, então, não era uma ditadura duradoura, mas combater os comunistas, as demais organizações de esquerda e os movimentos sociais. [...] a única opinião unânime e capaz de obter consenso entre as elites sociais e os setores liberais e conservadores era a recusa genérica à “comunização”. A propósito, isso explica também por que o anticomunismo voltou a ser usado com força recentemente, ou seja, por sua capacidade de unificar diferentes segmentos da direita. (Motta, 2021, p. 69-70)

Ao apoiar o golpe, esses grupos não imaginavam que os militares ficariam tantos anos no poder, mas isso não os isenta da responsabilidade que tiveram. Nesse ponto precisamos deixar claro do porquê chamamos esse período de “ditadura”, e porque “militar” e não “civil-militar”. De acordo com Motta, “há ditadura quando um grupo mantém à força o poder político e evita que a oposição tenha chance de assumir o comando” (Motta, 2021, p. 98). Portanto, durante esses 21 anos o Brasil viveu uma ditadura, já que aqueles que estavam no comando utilizaram da força, do poder e da influência para afastar e reprimir opositores. Ainda, trata-se de uma ditadura militar pois, “apesar do apoio de uma parte da sociedade e da presença constante de civis em cargos estratégicos, quem controlava o poder em última instância era a alta oficialidade, que escolheu sempre generais de quatro estrelas (o nível mais alto) para governar o país” (Motta, 2021, p. 98). Ainda,

a característica essencial da ditadura de 1964 foi o governo exercido pelos generais presidentes. Os militares foram a espinha dorsal do golpe e da ditadura. Sem eles, o governo Goulart não teria caído, pois, como vimos, o presidente tinha apoio popular e a opinião pública estava dividida. Os militares resolveram o impasse, definiram a queda de Jango e instituíram uma ditadura, que foi comandada por eles do princípio ao fim. Por isso, melhor chamar o regime político instaurado em 1964 de ditadura

militar, o que não implica reduzir a responsabilidade dos seus apoiadores civis. (Motta, 2021, p. 149)

Durantes os anos de ditadura militar, o Brasil contou com cinco diferentes militares no poder: Humberto de Alencar Castelo Branco (1964-1967), Artur da Costa Silva (1967-1969), Emílio Médici (1969-1974), Ernesto Geisel (1974-1979) e João Figueiredo (1979-1985), e é sobre esses anos que falaremos agora.

Após o golpe de 1964, Ranieri Mazzili, presidente da Câmara dos Deputados, assumiu interinamente a Presidência do país no dia 02 de abril de 1964, até a eleição de um novo presidente. No dia 11 de abril, em uma eleição indireta no Congresso Nacional, foi eleito Castelo Branco como Presidente do Brasil, tomando posse no dia 15 de abril. O militar carregava consigo dois principais objetivos: o primeiro era “destruir uma elite política e intelectual reformista cada vez mais encastelada no Estado. [...] O segundo [...] era cortar os eventuais laços organizados entre essa elite política e intelectual e os movimentos sociais de base popular, como o movimento operário e camponês” (Napolitano, 2021, p. 70). Os primeiros anos do governo de Castelo Branco objetivava, portanto, destruir as elites que eram favoráveis as reformas, acabar com os movimentos sociais e cortar os laços que ligavam esses movimentos as elites reformistas. Aqui cabe um destaque, havia nesse primeiro momento uma relativa liberdade, pois:

a ordem autoritária dos primeiros anos do regime militar estava mais interessada na blindagem do Estado diante das pressões da sociedade civil e da despolitização dos setores populares (operários e camponeses) do que em impedir completamente a manifestação da opinião pública ou silenciar as manifestações culturais da esquerda. (Napolitano, 2021, p. 71-72)

Quanto a composição do governo pós-golpe, era uma “combinação de tecnocratas para gerir a economia, militares nas áreas estratégicas (transportes, energia e comunicação) e magistrados para os ministérios ‘ideológicos’ (justiça e educação)” (Napolitano, 2021, p. 73). E no que se refere a política externa, “o governo de Castelo Branco foi o mais alinhado aos interesses norte-americanos durante todo o regime militar” (Napolitano, 2021, p. 73). Castelo Branco foi o candidato apoiado pelo governo estadunidense para assumir como Presidente do Brasil pós-golpe de 1964, e Castelo respondeu essa união abrindo de forma significativa a economia brasileira ao capital estrangeiro (abordamos a influência dessa abertura econômica na educação profissional e tecnológica no capítulo 3 desse trabalho).

Uma das ferramentas autoritárias dos militares durante a ditadura foram os Atos Institucionais. Ao todo, os governos militares baixaram 17 Atos Institucionais principais e 104 atos complementares entre os anos 1964 e 1977, tendo eles sido “fundamentais para a afirmação do caráter tutelar do Estado, estruturado a partir de um regime autoritário que não



queria personalizar o exercício do poder político, sob o risco de perder o seu caráter propriamente militar” (Napolitano, 2021, p. 80). Até o final do governo Castelo Branco foram criados 4 Atos Institucionais. O Ato Institucional número 1<sup>45</sup> foi editado poucos dias após o golpe (no dia 9 de abril de 1964), o documento forneceu ao governo

o instrumento jurídico que permitiu encarcerar milhares de pessoas, bem como improvisar áreas de detenção em estádios de futebol [...] além de transformar embarcações da Marinha Mercante e da Marinha de Guerra em navios-prisões. O AI-1 também liberou a execução de manobras policial-militares de detenção em massa, com bloqueio de ruas, busca de casa em casa e checagem individual [...] cerca de 50 mil pessoas acabaram detidas nessas manobras, conhecidas como Operação Limpeza. Era de repressão que se tratava, e o AI-1 facilitou as condições para o expurgo no serviço público. A estratégia tinha duas pontas. Numa, os militares criaram Comissões Especiais de Inquérito, de natureza administrativa, em todos os níveis de governo: ministérios, órgãos e empresas estatais. Na outra, instaurar um inquérito e policiais militares (IPMS) para investigar as atividades de funcionários na administração pública. (Schwarcz e Starling, 2015, p. 456)

Esse Ato, portanto, cassou parlamentares, prendeu e cassou direitos políticos de líderes de movimentos sociais, suspendeu a estabilidade dos servidores públicos, exonerou aqueles que eram considerados subversivos e deu ao governo o direito de modificar a constituição existente (1946), ou seja, oportunizou amplo poder aos militares. Como o AI-1 tinha prazo de validade (31 de janeiro de 1966), no dia 27 de outubro de 1965, Castelo Branco baixou o Ato Institucional número 2<sup>46</sup>, documento que é visto como a definição de que o país estava vivendo uma ditadura. O AI-2 “suprimia as eleições por voto popular direto para presidente da República e extinguiu todos os partidos políticos então existentes” (Schwarcz e Starling, 2015, p. 457). O Ato Institucional 2 ainda:

reforçava a abrangência e a competência da Justiça Militar na punição dos crimes considerados lesivos à segurança nacional. O presidente da República ainda poderia decretar Estado de Sítio por 180 dias, fechar o Congresso Nacional, as Assembleias Legislativas e as Câmaras de Vereadores, intervir em estados, cassar deputados e suspender os direitos dos cidadãos por 10 anos. Na prática tratava-se de uma reforma constitucional imposta pelo Executivo Federal. (Napolitano, 2021, p. 79)

Foi por meio do AI-2 que o bipartidarismo foi criado, de um lado a Aliança Renovadora Nacional (Arena) que apoiava os militares, e do outro o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), partido composto por políticos que eram opositores aos militares, e que servia para dar ares de democracia à ditadura. Por fim, tirar o direito ao voto aberto popular, e estimular eleições indiretas, oportunizaram que todos os presidentes que o país teve no período fossem militares. O Ato Institucional número 3<sup>47</sup> foi baixado no dia 05 de fevereiro de

<sup>45</sup> PLANALTO. Ato Institucional nº 1, de 9 de abril de 1964. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ait/ait-01-64.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-01-64.htm). Acesso em: 22/03/2024.

<sup>46</sup> PLANALTO. Ato Institucional nº 2, de 27 de outubro de 1965. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ait/ait-02-65.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-02-65.htm). Acesso em: 22/03/2024.

<sup>47</sup> PLANALTO. Ato Institucional nº 3, de 5 de fevereiro de 1966. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/AIT/ait-03-66.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-03-66.htm). Acesso em 22/03/2024.

1966, determinando que as eleições de governadores estaduais e de prefeitos de capitais também passariam a ser indiretas. Isso se deu por conta de a oposição ter vencido a eleição em dois estados: em Minas Gerais e na Guanabara (atual Rio de Janeiro). Desta forma, o AI-3 tiraria a chance de a oposição chegar ao poder também no governo dos estados e nas capitais do país, além de cassar o mandato daqueles opositores que haviam anteriormente vencido.

Ainda, Castelo Branco baixou o Ato Institucional número 4<sup>48</sup> no dia 07 de dezembro de 1966. O documento já começa revogando a Constituição de 1946, abrindo espaço para a Constituição de 1967<sup>49</sup> que, dentre outras coisas, aumentava para cinco anos os mandatos presidenciais. Importante destacar duas outras criações do governo que serviram para garantir o controle, são eles: o Serviço Nacional de Informações (SNI), um órgão de inteligência e de coleta de informações que funcionava “como um centro de formulação de diretrizes para elaboração de estratégias no âmbito da Presidência da República e como o núcleo principal de uma rede de informações atuando dentro da sociedade e em todos os níveis da administração pública” (Schwarcz e Starling, 2015, p. 459); e a Lei de Imprensa “que servia para amedrontar os meios de comunicação e estimular a autocensura” (Motta, 2021, p. 111). Com base nisso, embora muito se fale de Castelo Branco “como um presidente ‘liberal’, foi o que mais cassou os direitos políticos e os mandatos parlamentares, além de estruturar as bases jurídicas do regime autoritário com vistas a uma ação política institucional e de longo prazo” (Napolitano, 2021, p. 81). Durante esse governo houve repressão, cassação, fechamento do Congresso, torturas e o fortalecimento do poder dos militares. Foi o governo de Castelo Branco que abriu os caminhos para o Ato Institucional mais violento que seria baixado no governo seguinte.

O segundo presidente da ditadura foi Artur da Costa e Silva, de 1967 a 1969, em uma eleição indireta onde era o único candidato. Embora ele tenha ficado no cargo por apenas dois anos, precisando se afastar por motivo de saúde, e vindo posteriormente a falecer. Foi Costa e Silva que baixou o Ato Institucional número 5<sup>50</sup>, talvez o Ato mais conhecido historicamente, por tamanha repressão. O ano de 1968 é conhecido na área da história como o “ano que não terminou”<sup>51</sup>, por conta das inúmeras mobilizações populares ao redor do mundo, e no Brasil não foi diferente. No país tivemos greves de trabalhadores, manifestações do movimento

---

<sup>48</sup> PLANALTO. Ato Institucional nº 4, de 7 de dezembro de 1966. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/AIT/ait-04-66.htm](https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/AIT/ait-04-66.htm). Acesso em: 22/03/2024.

<sup>49</sup> PLANALTO. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm). Acesso em: 22/03/2024.

<sup>50</sup> PLANALTO. Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ait/ait-05-68.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm). Acesso em: 23/03/2024.

<sup>51</sup> “expressão que traduz a sensação de interrupção de uma experiência histórica plena de promessas libertárias e que se encerrou, literalmente, por decreto, com a edição do famigerado Ato Institucional nº 5, em dezembro daquele ano” (Napolitano, 2021, p. 91).

estudantil brasileiro, manifestações de artistas e intelectuais, congresso da União Nacional dos Estudantes, sendo alguns deles violentamente repreendidos pelos militares. É nesse cenário que o AI-5 é lançado. Por meio

desse documento, estima-se que cerca de 500 cidadãos (sobretudo professores, jornalistas e diplomatas) tenham perdido direitos políticos, 5 juízes de instâncias superiores, 95 deputados e 4 senadores, seus mandatos. Se os efeitos diretos foram impactantes sobre o sistema político, os efeitos indiretos seriam bem maiores sobre todo o tecido social. [...] O AI-5 marcou também uma ruptura com a dinâmica de mobilização popular que ocupava as ruas de forma crescente desde 1966, capitaneada pelo movimento estudantil. Mais do que isso, teve um efeito de suspensão do tempo histórico, como uma espécie de apocalipse político-cultural que atingiria em cheio as classes médias, relativamente poupadas da repressão que se abateria no país com o golpe de 1964. A partir de então, estudantes, artistas e intelectuais que ainda ocupavam uma esfera pública para protestar contra o regime passariam a conhecer a perseguição, antes reservada aos líderes populares, sindicais e quadros políticos de esquerda. O fim de um mundo e o começo de outro, num processo histórico de alguns meses que pareciam concentrar todas as utopias e os dilemas do século XX. O Brasil não sairia incólume dessa roda-viva da história. (Napolitano, 2021, p. 94-95)

Os militares por meio da força ampliaram o seu poder, poderiam fechar o Congresso, intervir no Supremo Tribunal Federal, prender sem qualquer ordem judicial, retiraram o direito de habeas corpus, retiraram o direito de liberdade de expressão, instituíram a censura prévia, poderiam confiscar bens, entre outras medidas presente no documento (anexo C).

O sucessor de Costa e Silva foi Emílio Médici, exercendo o mandato de 1969 a 1974. Foram nas mãos de Médici que o Brasil viveu os anos mais violentos da ditadura militar. Foi nesse governo, a partir do ano de 1969 que:

a máquina de reprimir tocada pelos militares tornou-se maior e mais sofisticada com a criação, em São Paulo, da Operação Bandeirante (Oban), é um organismo misto formado por oficiais das três Forças e por policiais civis e militares, programado para combinar coleta de informações, interrogatório e operações de combate. A Oban foi financiada por empresários Paulistas e executivos de empresas multinacionais – Ultragas, Ford, Volkswagen, Supergel, Copersucar - que se reuniram com o então ministro Delfim Neto num encontro organizado pelo banqueiro Gastão Vidigal, dono do Banco Mercantil de São Paulo, e estabeleceram um sistema fixo de contribuições, cuja estrutura e financiamento são, até hoje, um bem guardado segredo da ditadura. Também serviu de modelo para a criação, em 1970, dos Centros de Operação e Defesa Interna (Codi) e Destacamentos de Operação Interna (DOI). Os Codi-DOI estavam sob o comando do ministro do Exército, Orlando Geisel, conduziram a maior parte das operações de repressão nas cidades e atuavam sempre em conjunto: os Codi, comunidades de planejamento e coordenação; os DOI, subordinados aos Codi, como seus braços operacionais. [...] A prática da tortura instalou-se nos quartéis ainda no início do governo Castelo Branco, e se espalhou como um vírus graças ao silêncio conivente dos participantes do núcleo do poder - civis e militares. Ao converter em política de Estado, entre 1964 e 1978, a tortura elevou o torturador à condição de intocável e transbordou para a sociedade. (Schwarcz e Starling, 2015, p. 460)

Toda essa organização era planejada e executada por militares do exército, policiais civis e policiais militares, contando com o financiamento de empresas<sup>52</sup> (afinal, era necessário

<sup>52</sup> CAAF/UNIFESP. Projeto: a responsabilidade de empresas por violações de direitos durante a ditadura. Disponível em: <https://www.unifesp.br/reitoria/caaf/projetos/empresas-e-ditadura> . Acesso em: 23/03/2024.

recurso), além do suporte de profissionais da área médica para fraldar autópsias, e pessoas no judiciário dispostas a julgar em favor dos ditadores. Por meio da tortura os ditadores pretendiam “acabar com o inimigo antes que ele adquirisse capacidade para lutar” (Schwarcz e Starling, 2015, p. 461). Além das informações coletadas durante as sessões, os torturadores usavam delas para humilhar, ferindo físico e emocionalmente a vítima.

O quarto presidente da ditadura militar foi Ernesto Geisel, de 1974 a 1979. Será o presidente que irá propor que a ditadura termine, entretanto, ele apresenta uma redemocratização lenta, segura e gradual, tanto que a ditadura ainda durará seis anos depois do fim do seu mandato. Schwarcz e Starling afirmam que:

a política de abertura controlada, iniciada em 1975 pelo governo do general Geisel, também poderia ser a solução para manter a oposição longe do Executivo, de modo a garantir que a alternância de poder se realizasse de maneira tutelada restrita aos círculos civis aliados e sem riscos institucionais. (Schwarcz e Starling, 2015, p. 468).

A abertura gradual da democracia servia para evitar que os militares perdessem o controle, para fugirem de uma punição pelos crimes que cometeram e para não sofrerem com retaliações por parte das suas vítimas. E a estratégia deu certo, os militares saíram do poder sem sofrer as consequências pelos crimes que praticaram.

Cabe aqui um destaque importante, a saída dos militares do poder foi em grande parte motivada pelo fracasso econômico da ditadura<sup>53</sup>, o país contava com uma inflação de 77,2% no final do governo Geisel, e finalizou a ditadura em 1985 com uma inflação de 242,2%. Se a dívida externa do Brasil era 3,1 bilhões de dólares em 1964, vinte e um anos depois, em 1985, era de 95,8 bilhões de dólares. Foi então que no governo de Geisel

importantes lideranças da indústria e do comércio deram declarações à imprensa defendendo normalização democrática e retorno ao Estado de direito. Não se tratava de fé democrática, afinal os mesmos líderes haviam apoiado o AI-5. A questão é que a economia estava em crise e o empresariado se queixava do excesso de intervenção estatal. Provavelmente imaginava que a democratização criaria uma situação econômica mais favorável aos seus interesses. (Motta, 2021, p. 264)

Geisel, portanto, não entregou o país para uma democracia, foi apenas abrindo concessões. Revogou o AI-5 em 1978, e preparou o caminho, acomodando a situação para que os ditadores não viessem a responder pelos crimes cometidos. Foi uma estratégia de transição bem-sucedida, para os militares e policiais, pois permanecem intocáveis até hoje.

Com isso, chegamos ao último presidente da ditadura militar, João Figueiredo, governando de 1979 até 1985, e que deu seguimento a estratégia de transição do governo Geisel. Dessa forma, “os pilares da estratégia política do governo Figueiredo eram buscar

---

<sup>53</sup> UOL. Ditadura culpou clientes por inflação e sugeriu trocar tomate por pepino. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2022/06/06/como-a-ditadura-militar-culpou-comerciantes-e-clientes-pela-inflacao.htm> . Acesso em 23/03/2024.

popularidade, aprovar uma lei de anistia aceitável para os líderes da ditadura, fazer uma reforma partidária e dividir a oposição” (Motta, 2021, p. 276). A imprensa divulgava um discurso de conciliação para “evitar qualquer tipo de ‘revanchismo’ contra os militares. Em textos discretos, alguns articulistas comentaram que os ‘excessos’ cometidos contra a ‘subversão’, a exemplo da tortura, eram vistos pelos militares como um serviço à pátria, por isso não admitiam punição” (Motta, 2021, p. 282). Esse discurso foi apoiado pelas elites, e seguidamente reaparece na sociedade até os dias atuais.

Os ditadores saíram do poder conseguindo acomodar a oposição; sem serem punidos pelos seus crimes; mantendo privilégios, autonomia e postos de poder para as Forças Armadas; as elites continuaram no controle; as reformas sociais não foram feitas; e a Constituição de 1988 não mudou a estrutura agrária do país. Sendo assim, esse trabalho é um instrumento para tirar do esquecimento os acontecimentos do período, apresentar as personagens, encarar os fatos, expor os crimes, alimentar a memória, problematizar nossa herança autoritária, a fim de contribuir para a construção de um senso crítico na educação profissional e tecnológica, a fim de que nosso país venha a ter uma democracia sólida. Inspirada em “O bêbado e a equilibrista”, que a dor desses anos não tenha sido inutilmente, e que a esperança dance firme, sem medo de se machucar.

## 6 METODOLOGIA

Levando em consideração os assuntos que envolvem esta pesquisa: currículo, história, e gênero; o período a ser estudado: ditadura militar do Brasil; e o local objeto de estudo: uma instituição pública de educação profissional e tecnológica, que tem como princípios fundamentais: trabalho, ciência, tecnologia e cultura, formação humana integral, trabalho como princípio educativo, e pesquisa como princípio pedagógico (Moura, 2014), percebemos que o método com maior afinidade aos objetivos propostos por este trabalho é a Análise de Discurso Crítica.

Este método reúne “a análise de discurso orientada linguisticamente e o pensamento social e político relevante para o discurso e a linguagem, na forma de um quadro teórico que será adequado para o uso na pesquisa científica social e, especificamente, no estudo da mudança social” (Fairclough, 2001, p. 89). Um estudo com ênfase em gênero, que vislumbra dar visibilidade às mulheres e suas vivências, tendo como local de pesquisa uma instituição de ensino pública, merece um método que busque mudança social, e esse é mais um motivo significativo que liga este trabalho à Análise de Discurso Crítica – ADC.

A historiadora Joan Scott afirma que o corpo teórico pós-estruturalista é o que melhor atende as pesquisas históricas relacionadas a gênero, para isso ela justifica sua posição citando ferramentas de análise que esse método permite utilizar:

precisamos de uma teoria que analise o modo de agir do patriarcado em todas as suas manifestações – ideológicas, institucionais, organizacionais, subjetivas – e que seja capaz de explicar não apenas as continuidades, mas também a mudança ao longo do tempo. Precisamos de uma teoria que nos permita pensar em termos de pluralidades e diversidades, em vez de continuar a fazê-lo em unidades e universais. Precisamos de uma teoria que rompa a supremacia conceitual das antigas tradições da filosofia (ocidental) que sistematicamente construíram, uma e outra vez, um mundo único em termos de universais masculinos e especificidades femininas. Precisamos de uma teoria que nos permita articular formas alternativas de pensar sobre o gênero (e, portanto, formas de agir sobre ele) sem nos limitarmos a reverter as velhas hierarquias ou confirmá-las. E precisamos de uma teoria que seja útil e

relevante para a prática política. (Scott, 1994, p. 1, tradução nossa)

Sendo, portanto, a Análise de Discurso Crítica uma abordagem que faz uso da teoria pós-estruturalista, onde, de acordo com Luke (2000, p. 93) “tem por foco o modo como as relações sociais, a identidade, o conhecimento e o poder são construídos por meio de textos falados e escritos nas comunidades, nas escolas e nas salas de aula”, reforçando com isso os encontros metodológicos da teoria de gênero que será utilizada no trabalho com a ADC.

Somado a esse pensamento, Michel Apple defende

que as escolas distorcem sistematicamente as funções do conflito social na coletividade. As manifestações sociais, intelectuais e políticas dessa distorção são multifacetadas. Podem contribuir de maneira significativa para a sustentação ideológica que serve para fundamentalmente orientar os indivíduos em direção a uma sociedade desigual. (Apple, 2006, p. 144)

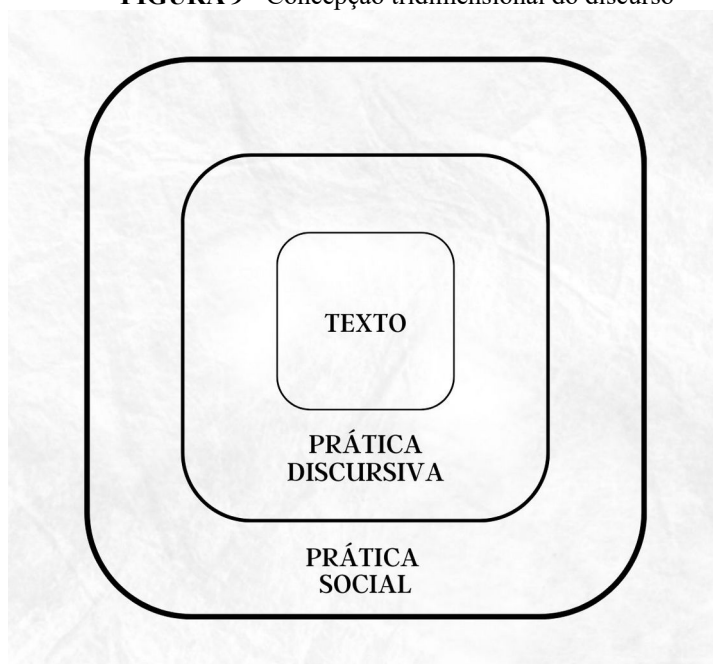
Desse modo, uma análise do currículo em uma perspectiva de gênero está intimamente ligada com a tarefa da ADC “de fornecer uma análise detalhada das vozes e dos textos culturais em sítios educacionais locais, enquanto tenta, teórica e empiricamente, conectá-los a um entendimento do poder e da ideologia em formações e configurações sociais mais amplas” (Luke, 2000, p. 101).

Outro ponto importante deste estudo diz respeito à disciplina a ser estudada (história), pois quando Fairclough trata de projetos de pesquisa que a ADC pode contribuir, cita que as disciplinas de história, sociologia e ciência política são as que mais se ocupam com as práticas sociais e suas relações com a estrutura social, diante do enfoque de mudança social ou cultural, sendo assim, “deveriam ser consideradas em primeiro lugar na definição de projetos de pesquisa” (Fairclough, 2001, p. 276).

Ainda, outra relação do tema proposto com a ADC, é que gênero e currículo envolvem questões relacionadas ao poder, segundo Wodak (2004, p. 237), “uma característica marcante da ADC é a sua preocupação com o poder como condição central da vida social, e seus esforços para desenvolver uma teoria linguística que incorpore essa visão como uma de suas premissas fundamentais”.

Com base nisso, esta pesquisa será de natureza qualitativa, utilizando ADC para analisar o discurso por meio de três diferentes dimensões, denominados por Fairclough como: texto, prática discursiva e prática social, conforme representação do quadro tridimensional abaixo:

**FIGURA 9** - Concepção tridimensional do discurso



Fonte: Elaboração nossa, baseada em Fairclough, 2001, p. 101

Sendo assim, esta pesquisa é do tipo documental, por analisar criticamente o discurso presente nos livros didáticos da disciplina de história, utilizados pelos alunos dos cursos de Ensino Médio Integrado em Administração, Agricultura e Sistemas de Energia Renovável, do Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Jaguarí. Desse modo, o estudo é focado em analisar a(s) posição(ões) sujeito atribuída(s) às mulheres nas abordagens sobre ditadura militar do Brasil.

Importante destacar que os **sujeitos** desta pesquisa são as práticas discursivas presentes nos recortes discursivos gerados a partir dos documentos selecionados para o estudo, já que, segundo Fairclough, o discurso não é uma atividade individual, mas sim uma prática social que implica “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social” (Fairclough, 2001, p. 91).

A esse respeito, Luke afirma que:

ao estabelecerem posições de leitura, os textos têm a possibilidade de interpelar os leitores, situando-os e posicionando-os em relações identificáveis de poder e agência quanto a esses textos. O estudo de posições de sujeitos nos livros didáticos tem enfocado tradições seletivas de valores, ideologias, “vozes” e representações. (Luke, 2000, p. 104-105)

Seguindo essa linha, Scott apresenta alguns termos do pós-estruturalismo que são úteis para pesquisas de gênero, dois deles são: linguagem e discurso. Para a historiadora, linguagem é “um sistema de construção de significado, ou seja, qualquer sistema, estritamente verbal ou



não, através do qual o significado é construído e as práticas culturais são organizadas e de acordo com as quais as pessoas representam e compreendem o mundo [...]” (Scott, 1994, p.1, tradução nossa). Scott ainda conceitua na obra *A Reply to Criticism* que a linguagem “é o que permite que as pessoas se comuniquem umas com as outras, se distingam entre si, se identifiquem com algumas e não com outras, formem coletividades. A “linguagem” não apenas permite a prática social, *é uma prática social*” (Scott, 1987, p. 40, grifo da autora, tradução nossa).

No que diz respeito ao discurso, Joan Scott argumenta não se referir a enunciados ou palavras, “mas a formas inteiras de pensar, de entender como o mundo opera e qual é o lugar de alguém nele. E não apenas modos de pensar, mas modos de organizar vidas, instituições, sociedades, modos de implementar e justificar desigualdades, mas também de recusá-las” (Scott, 1987, p.40, tradução nossa). A historiadora ainda alerta que:

o poder do discurso – e seu fascínio para o historiador – é que ele pode adquirir uma espécie de *status* axiomático ou hegemônico que é difícil de desafiar ou questionar. Precisamente porque os conceitos são construídos e legitimados em termos de “fatos naturais” ou “verdades” transcendentais ou “senso comum”, eles estabelecem uma autoridade que é difícil de questionar ou desalojar (Scott, 1987, p. 41, tradução nossa).

Vemos com isso que os temas “discurso e linguagem”, bases da teoria de Fairclough, estão diretamente relacionados e podem contribuir com os estudos de gênero.

Ancoradas no método de Análise de Discurso Crítica, nos conceitos principais citados anteriormente, e nos procedimentos descritos, objetivamos dar visibilidade ao protagonismo feminino no período estudo, bem como contribuir para a formação integral dos sujeitos, além de almejar enquanto pesquisadora a oferta de um estudo que vislumbra contribuir para uma mudança social.

## 7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Análise de Discurso Crítica de Norman Fairclough, método de análise utilizada nessa pesquisa, visa “contribuir tanto para a conscientização sobre os efeitos sociais de textos como para mudanças sociais que superem relações assimétricas de poder, parcialmente sustentadas pelo discurso” (Resende; Ramalho, 2006, p. 22). Para a ADC, existe uma relação entre poder e discurso, que pode ser transformadora ou reprodutiva. Nosso intuito com esse trabalho é uma mudança social, portanto, buscamos aqui compreender as práticas discursivas presente no livro didático trabalhado na disciplina de história nos cursos de Ensino Médio Integrado averiguando as questões de poder, ideologia e hegemonia, de acordo com o método escolhido.

Segundo Fairclough, discurso é o uso social da linguagem, e ele pode ser um modo de representação ou um modo de ação. Como modo de ação, ele é historicamente situado, ou seja, o período e o local de onde parte o discurso influencia no modo como as pessoas agem sobre o mundo e sobre a sociedade. Nas palavras do autor:

Ao usar o termo ‘discurso’, proponho considerar o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma como as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também o modo de representação. (Fairclough, 2001, p. 90-91, grifos do autor)

O discurso, portanto, constitui e é constituído pelo mundo, contribuindo para a

reprodução ou mudanças das estruturas sociais. Existe uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social (classe, instituições particulares, sistemas de classificação, normas e convenções), em que “o discurso é moldado pela estrutura social, mas é também constitutivo da estrutura social” (Resende; Ramalho, 2006, p. 26-27). Essas estruturas organizam a produção discursiva nas sociedades, construindo ou reproduzindo símbolos, transmitindo por meio da ideologia aos indivíduos, de forma que eles internalizem como algo natural. Resende e Ramalho chamam isso de reflexividade institucional, uma das características da modernidade tardia.

A Análise de Discurso Crítica apoia-se, de acordo com Resende e Ramalho (2006, p. 23), em uma **visão científica de crítica social** (prover base científica para um questionamento crítico da vida social em termos de justiça social e poder); enquadra suas pesquisas na **modernidade tardia** (período em que a linguagem ocupa o centro do modo de produção do capitalismo); e **na teoria e na análise linguística e semiótica** (auxiliam a prática interpretativa e explanatória). Dito isso, a reflexividade institucional é um dos aspectos da modernidade tardia, que também é marcada pela separação de tempo e espaço e os mecanismos de desencaixe, todos aspectos estão ligados a globalização e ao sistema capitalista.

Exemplifiquemos para melhor compreensão. Com os avanços tecnológicos, as barreiras de espaço e tempo se romperam. Conseguimos ter acesso a informações de forma rápida e proveniente de diferentes lugares do mundo. Conhecemos diferentes culturas, formas de viver e estruturas sociais. Com isso, as relações sociais que antes estavam limitadas até onde conseguíamos chegar, com o tempo se expandiram até onde os livros, jornais, rádio e a televisão permitiam ler, ver e ouvir. Todavia, hoje temos acesso ao mundo todo instantaneamente na palma das nossas mãos. Essa possível interação que independe da extensão tempo e espaço é o chamado mecanismo de desencaixe. Dessa forma, esse cenário possibilita que ideias hegemônicas atravessem oceanos, chegando a diferentes pessoas, de diferentes lugares e culturas, símbolos carregados de ideologias a fim de influenciar a autoidentidade dos indivíduos.

Desse modo, o conceito de reflexividade refere-se à possibilidade de os sujeitos construir ativamente suas autoidentidades, em construções reflexivas de sua atividade na vida social. Por outro lado, identidades sociais são construídas por meio de classificações mantidas pelo discurso. E, assim como são construídas discursivamente, identidades também podem ser contestadas no discurso. (Resende; Ramalho, 2006, p. 34)

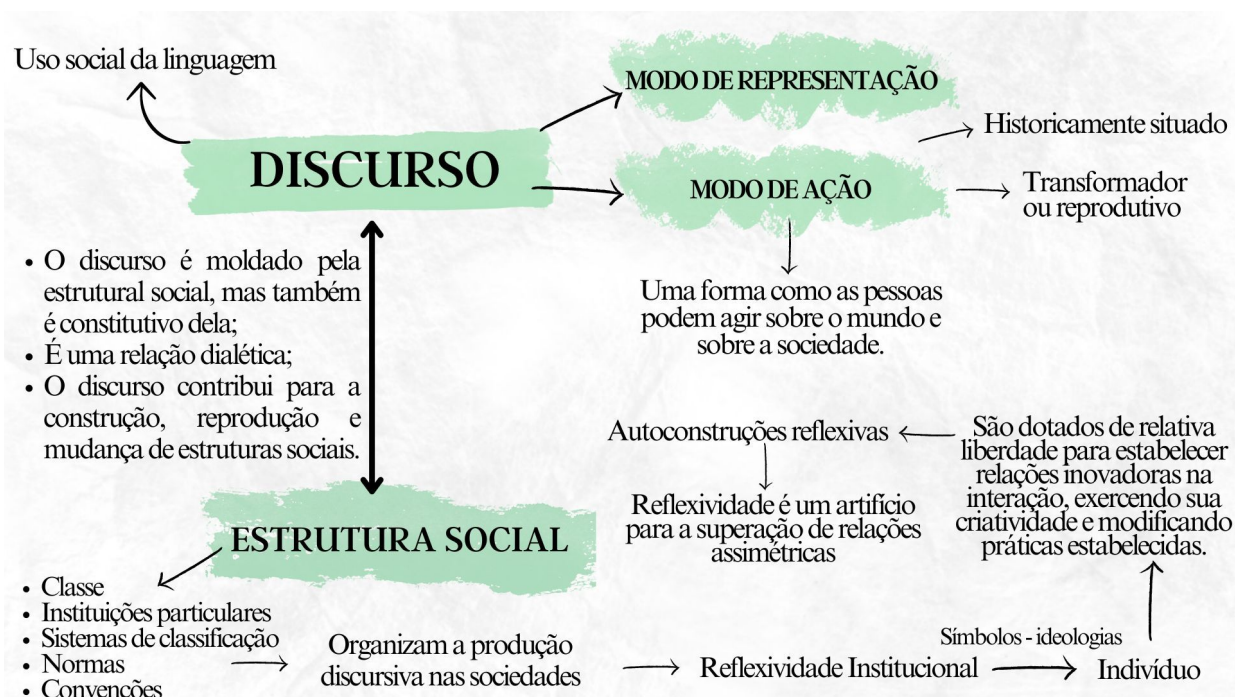
Sendo assim, se é verdade que o discurso constitui a autoidentidade dos indivíduos por

meio da reflexividade institucional, também é verdade que os indivíduos possuem relativa<sup>54</sup> liberdade, podendo contestar os discursos vindo a criar e modificar práticas de forma inovadora. Indivíduos, portanto, podem utilizar o artifício da reflexividade para a superação de relações assimétricas de poder.

Dessa forma, práticas podem depender dessas autoconstruções reflexivas, cada vez mais influenciadas por informações circundantes, para sustentar relações de dominação. Os sentidos a serviço da dominação podem estar presentes nas formas simbólicas próprias da atividade social particular ou podem se fazer presentes nas autoconstruções reflexivas, caso a ideologia seja internalizada e naturalizada pelas pessoas. [...] São os indivíduos, inseridos em práticas discursivas e sociais, que corroboram para a manutenção ou transformação de estruturas sociais - uma visão dialética da relação entre estrutura e ação. No evento discursivo, normas são modificadas, questionadas ou confirmadas- em ações transformadoras ou reprodutivas. (Resende; Ramalho, 2006, p. 45-46)

Para melhor visualização desses conceitos, segue a figura de um mapa conceitual sobre discurso, elaborado pelas autoras, com base em Fairclough, Resende e Ramalho, composto pelos principais pontos citados até o momento nesse capítulo.

FIGURA 10- Mapa conceitual sobre discurso



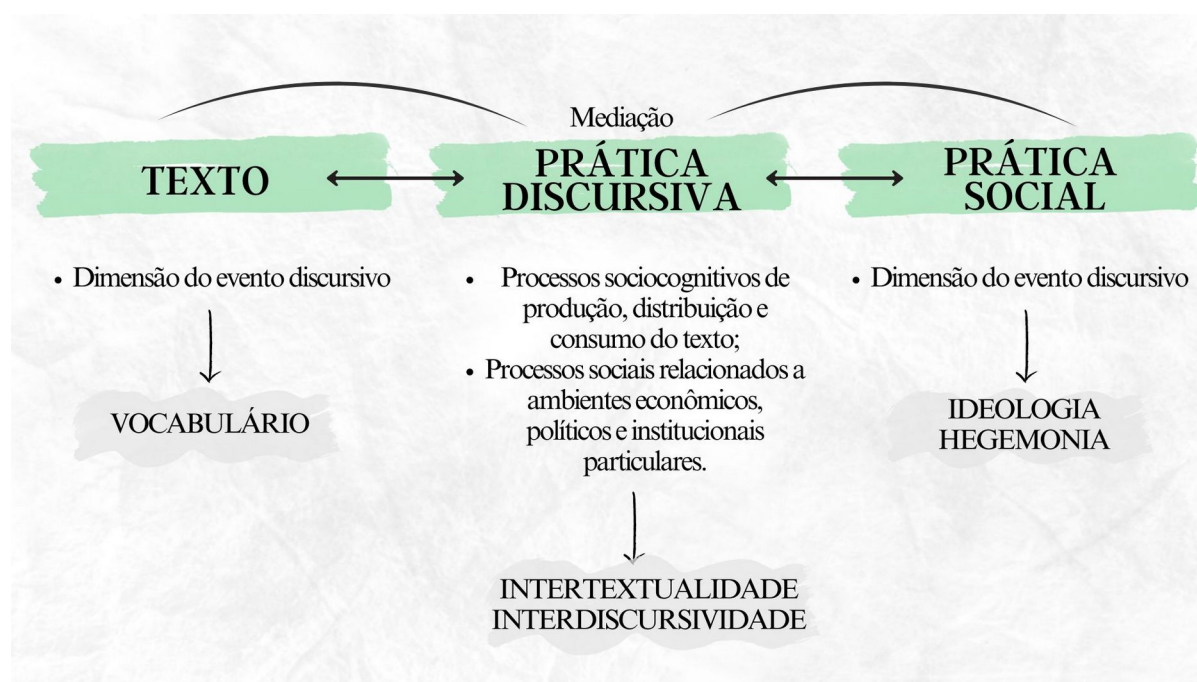
Fonte: elaboração nossa, baseada em Fairclough (2001); Resende e Ramalho (2006).

<sup>54</sup> Relativa liberdade para se chegar à ação do evento discursivo.

## 7.1 DIMENSÕES DO DISCURSO

Conforme apresentado no capítulo 6, Fairclough analisa o discurso em três dimensões: texto, prática discursiva e prática social. De acordo com as necessidades analíticas do tema proposto, sua problemática e objetivos, essas dimensões foram analisadas nessa dissertação da seguinte forma: na dimensão **prática social** foram observados os aspectos ligados a ideologia e hegemonia; em **prática discursiva** a análise recai sobre intertextualidade e interdiscursividade; e por fim, em **texto**, o exame diz respeito ao vocabulário. Conforme figura a seguir:

FIGURA 11- Dimensões do discurso



Fonte: elaboração nossa, baseada em Fairclough (2001); Resende e Ramalho (2006).

### 7.1.1 Texto

A análise do texto para a Análise do Discurso Crítica é uma ferramenta para compreender como nossa sociedade pensa, se comunica e se organiza. Analisar o texto é, portanto, um caminho para compreender como interpretamos o mundo e como nossas palavras moldam e são moldadas pelo ambiente social em que vivemos. De acordo com Fairclough:

A relação das palavras com os significados é de muitos-para-um e não de um-para-um, em ambas as direções: as palavras têm tipicamente vários significados, e estes

são “lexicalizados” tipicamente de várias maneiras [...]. Isso significa que como produtores estamos diante de escolhas sobre como usar uma palavra e como expressar um significado por meio de palavras, e como intérpretes sempre nos confrontamos com decisões sobre como interpretar as escolhas que os produtores fizeram (que valores atribuir a elas). Essas escolhas e decisões não são de natureza puramente individual: os significados das palavras e a lexicalização de significados são questões que são variáveis socialmente e socialmente contestadas, e facetas de processos sociais e culturais mais amplos. (Fairclough, 2001, p. 230)

Esse olhar para a dimensão "texto" ajuda compreender os textos mais do que como ferramentas de comunicação, mas também construções sociais que reforçam ou questionam as estruturas sociais de um tempo.

Nessa pesquisa, dentro da dimensão “texto” a escolha de análise foi a de **vocabulário**, a fim de entender como os discursos moldam e refletem práticas sociais. O vocabulário que compõe um texto não representa uma utilização neutra de palavras, ao contrário, é escolhido por carregar significados sociais, históricos e ideológicos que sustentam (ou desafiam) valores, crenças e estruturas de poder. Por exemplo, “a designação ‘terroristas’, bastante utilizada atualmente com referência a integrantes do islã-político, já serviu, em outras épocas, para nomear comunistas” (Resende; Ramalho, 2006, p. 75). No cenário da ditadura militar, temos como exemplo a escolha de termos para nomear as pessoas que faziam parte dos movimentos de esquerda: “terroristas” ou “militantes”, a escolha entre essas palavras não é neutra, mas sim intencional e carregada de significados.

Com base nisso, um importante conceito relacionado ao vocabulário é a lexicalização. Segundo Fairclough “a abordagem do vocabulário baseia-se no pressuposto de que diferentes modos de lexicalizar domínios de significado podem envolver sistemas de classificação ideologicamente diferentes, por exemplo, no curso da luta política” (Fairclough, 2001, p. 49). Ou seja, envolve o sentido que é dado a determinada palavra. Ainda há a relexicalização, que é o processo de atribuir novas palavras a velhos conceitos para transformá-los em algo mais aceitável, por exemplo quando os militares chamam o golpe militar de “revolução”<sup>55</sup>, a fim de tornar o acontecimento mais palatável a população.

### 7.1.2 Prática Discursiva

Dentre as três dimensões do discurso da ADC (texto, prática discursiva e prática social) a prática discursiva ocupa o lugar central, conectando a dimensão “texto” com a dimensão “prática social”. A prática discursiva é responsável por examinar como os textos são produzidos, distribuídos e consumidos, revelando a forma como discursos são moldados e

<sup>55</sup> BBC. Golpe ou revolução: como guerra de versões persiste 60 anos depois de tomada de poder pelos militares?

Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cpw05y40lzvo>. Acesso em: 26/12/2024.

moldam as relações de poder e as práticas sociais. Dentro dessa dimensão, iremos utilizar dois conceitos nessa pesquisa: a **intertextualidade** e **interdiscursividade**, que explicam como os textos dialogam com outros textos, e os discursos dialogam com outros discursos, respectivamente. Quanto ao conceito de intertextualidade, vai além de citar outro texto,

mas também parafrasear, resumir, ecoar em discurso indireto. O discurso relatado atribui o dito a seu autor, mas a incorporação de elementos de outros textos também pode ser feita sem atribuição explícita como, por exemplo, na paráfrase. Assim a intertextualidade cobre uma gama diversa de possibilidades. (Ramalho; Resende, 2006, p. 66)

Portanto, para a ADC, a intertextualidade carrega a ideia de que todo texto carrega consigo outros textos, direta ou indiretamente. De acordo com Fairclough: “o conceito de intertextualidade aponta para a produtividade dos textos, para como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes para gerar novos textos” (Fairclough, 2001, p. 135). E ainda, segundo o autor, na intertextualidade, textos podem responder outros textos. No que diz respeito a interdiscursividade, para Ramalho e Resende:

A heterogeneidade de um texto em termos da articulação de diferentes discursos é chamada de interdiscursividade. A análise interdiscursiva de um texto relaciona-se à identificação dos discursos articulados e da maneira como são articulados. A identificação de um discurso em um texto cumpre duas etapas: a identificação de que partes do mundo são representadas (os “temas” centrais) e a identificação da perspectiva particular pela qual são representadas. As maneiras particulares de representação de aspectos do mundo podem ser especificadas por meio de traços linguísticos, que podem ser vistos como “realizando” um discurso. (Ramalho; Resende, grifos das autoras, 2006, p. 72)

Sendo assim, a interdiscursividade destaca a complexidade dos discursos, podendo ser fruto de múltiplas vozes, de diferentes perspectivas (econômicas, sociais, políticas, jurídicas, entre outros). Há interdiscursividade quando um discurso remete a um outro discurso proferido anteriormente, seja para reafirmar, questionar ou contradizer o que foi dito, servindo para reforçar relações de poder ou como uma forma de resistência. É, assim como a intertextualidade, uma ferramenta de construção, manutenção ou contestação da hegemonia.

### 7.1.3 Prática Social

Com base em Fairclough (2001), essa dimensão examina como os textos e práticas discursivas estão vinculados a ideologias e como contribuem para a manutenção ou transformação da hegemonia. São, portanto, dois os conceitos principais dessa dimensão: **ideologia** e **hegemonia**. O autor apresenta ideologia como: “uma orientação acumulada e naturalizada que é construída nas normas e nas convenções, como também um trabalho atual de naturalização e desnaturalização de tais orientações nos eventos discursivos” (Fairclough, 2001, p. 119). Ideologia, portanto, carrega consigo a naturalização de relação de poder

desiguais. Descrevemos no capítulo “Gênero” os papéis em que mulheres são colocadas na sociedade, a fim de manter os homens em lugares de poder e dominação, mascarando essa desigualdade com discursos ideológicos que objetivam naturalizar o que não é natural. Quanto o conceito de hegemonia, o autor afirma:

Hegemonia é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômicos, político, cultural ideológico de uma sociedade. Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingindo se não parcial e temporariamente, como um ‘equilíbrio estável’. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é o foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter o romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. A luta hegemônica localiza se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios. (Fairclough, 2001, p. 122)

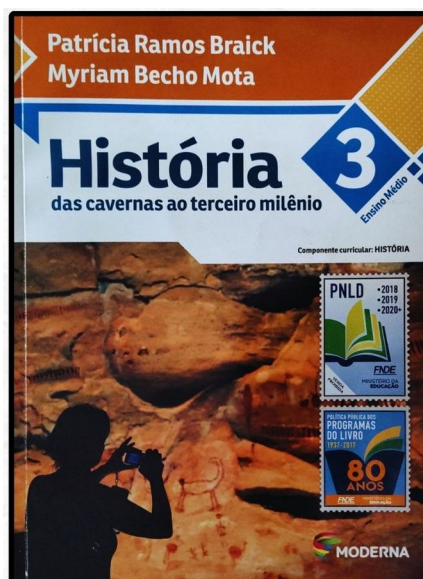
Nos discursos, a hegemonia é exercida por meio da seleção e exclusão de discursos. Por exemplo, durante a ditadura militar no Brasil, havia censura com relação ao conteúdo presente nas músicas, filmes, revistas, jornais, programas de televisão e rádio, tendo sido uma importante ferramenta para sustentar o poder hegemônico do período. Ainda, narrativas sobre o “milagre econômico” serviam para esconder os crimes cometidos na época e a crescente desigualdade social (conforme citado no capítulo sobre ditadura militar).

## 7.2 CORPUS DA PESQUISA

O *corpus* dessa pesquisa são os livros didáticos da disciplina de história utilizados pelos alunos dos cursos de Ensino Médio Integrado em Administração, Agricultura e Sistemas de Energia Renovável, do Instituto Federal Farroupilha – Campus Jaguari. Todas as turmas de Ensino Médio Integrado do Campus de Jaguari utilizam o mesmo livro didático: *História: das cavernas ao terceiro milênio*, obra da editora Moderna, de autoria de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota. O assunto “ditadura militar do Brasil” é um tema abordado no terceiro ano do Ensino Médio, conforme currículo. Portanto, o livro que discute esse assunto é o de número 3 da coleção, conforme imagem na sequência:

**FIGURA 12-** Capa do livro didático utilizado pelo terceiro ano do Ensino Médio





Fonte: arquivo pessoal.

Segundo informações que contam no *site* da editora<sup>56</sup>, as autoras começaram a trabalhar desenvolvendo material didático em 1997, sempre tendo sido aprovadas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Patrícia Ramos Braick faleceu em 2021, a autora era mestra em história pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2003), especialista em Teoria e Método em História Moderna e do Brasil (1995), graduada em História (1995) e em Estudos Sociais (1982). Atuou como professora no Ensino Médio de 1985 até 2008, sempre em instituições particulares.<sup>57</sup> Myriam Becho Mota<sup>58</sup> é mestra em Relações Internacionais (2001), iniciou como professora no final dos anos 1980, trabalhando com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Em entrevista<sup>59</sup> a editora Moderna, Myriam apresenta a abordagem que, junto de Patrícia, objetivaram para a obra: “ao abordar qualquer conteúdo, procuramos tratar dos diversos sujeitos históricos, não nos limitando a ‘história de heróis’, buscando sempre uma formação crítica, voltada para o exercício da cidadania” (transcrição e grifo nosso).

### 7.3 ANÁLISE DO *CORPUS*

Neste item iremos analisar detalhadamente o *corpus* da pesquisa, com base na Análise do Discurso Crítica, pela perspectiva de gênero, a fim de atingir o objetivo geral desse estudo que é: analisar a visibilidade oportunizada às mulheres em aulas de história sobre a ditadura

<sup>56</sup> MODERNA. **História – das cavernas ao terceiro milênio**. Disponível em: <https://pnld2018.moderna.com.br/-/historia-das-cavernas-ao-terceiro-milenio>. Acesso em: 15/08/2024.

<sup>57</sup> Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/4437246118895031>

<sup>58</sup> Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/1183653675958757>

<sup>59</sup> VEREDA DIGITAL. **Conversa com os autores**. Disponível em: [Vereda Digital :: Conversa com os autores lista \(moderna.com.br\)](https://vereda.moderna.com.br). Acesso em: 16/08/2024.

militar do Brasil. Para tanto, iremos: identificar quais mulheres possuem destaque no currículo de história dentro da temática ditadura militar do Brasil; comparar a importância ofertada à participação feminina com relação aos homens; realizar um levantamento de mulheres que se destacaram no período e que não foram contempladas no currículo; indagar se o gênero interferiu na forma como vivenciaram a ditadura militar. O último objetivo específico, que é: elaborar uma página no Instagram que oportunize visibilidade às mulheres no período estudado, será descrito no próximo capítulo (produto educacional).

### 7.3.1 Identificar quais mulheres possuem destaque no currículo de história dos cursos EMI do IFFar – Campus Jaguari, dentro da temática: ditadura militar do Brasil

Ao analisar o livro didático, constatamos que apenas cinco mulheres foram citadas no capítulo que aborda ditadura militar do Brasil. São elas: *Criméia Alice Schmidt de Almeida, Marlene de Souza Soares, Nara Leão, Elis Regina e Gal Costa*.

A citação referente a Criméia foi feita por meio da reprodução do trecho de uma publicação feita originalmente no site *El País Brasil*<sup>60</sup>. Indo até o site e lendo a escrita original, percebemos que o artigo falava da ditadura com enfoque nas crianças, mães e pais que vivenciaram as torturas. Há na versão original relatos de mulheres sobre o período, entretanto o recorte escolhido para compor o livro didático foi o de João Carlos, filho de Criméia, conforme figura a seguir:

---

<sup>60</sup> EL PAÍS BRASIL. Aos que defendem a volta da ditadura. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2014/12/08/opinion/1418042130\\_286849.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2014/12/08/opinion/1418042130_286849.html). Acesso em: 27/12/2024.

FIGURA 13- Trecho que cita Criméia Alice Schmidt de Almeida

### ***Vamos refletir sobre a ditadura?***

“Quando escuto brasileiros fazendo manifestação pela volta da ditadura, penso que eles não podem saber o que estão dizendo. [...] Mas esse primeiro pensamento é uma mistura de arrogância e de ingenuidade. O mais provável é que uma parte significativa desses homens e mulheres que têm se manifestado nas ruas [...] peçam a volta dos militares ao poder exatamente porque sabem o que dizem. Mas talvez seja preciso manter [...] a ingenuidade de acreditar que não sabem, porque quem sabe não diria, não [...] ousaria. É para estes, os que desconhecem o seu dizer, [...] que amplio aqui a voz das crianças torturadas, de várias maneiras, pela ditadura. [...]

Como João Carlos Schmidt de Almeida Grabois, o Joca, antes mesmo de nascer. Ele estava na barriga da mãe, Crimeia, quando ela levou choques elétricos, foi espancada em diversas partes do corpo e agredida a socos no rosto. [...]

Perto da hora do parto, em vez de levarem Crimeia para a enfermaria, a colocaram numa cela cheia de baratas. Como o líquido amniótico escorria pelas pernas, elas a atacavam em bandos. [...] Só no fim da tarde, com outros presos gritando junto com ela, a levaram para o hospital. O obstetra disse que, como não estava de plantão, só faria a cesariana no dia seguinte. Crimeia alertou que seu filho poderia morrer. O médico respondeu: ‘É melhor! Um comunista a menos’.”

BRUM, Eliane. Aos que defendem a volta da ditadura. *El País Brasil*, 8 dez. 2014. Disponível em <[http://brasil.elpais.com/brasil/2014/12/08/opinion/1418042130\\_286849.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2014/12/08/opinion/1418042130_286849.html)>. Acesso em 19 fev. 2016.

Fonte: Livro didático: História: das cavernas ao terceiro milênio

O texto traz o acontecimento pela perspectiva de João Carlos, que tem o seu nome completo descrito, inclusive até o seu apelido “Joca” é citado. No entanto, Criméia, uma das militantes mais marcantes do período, e que possui um histórico de tortura extremamente violento, conforme ela mesma relata em seu depoimento na Comissão Nacional da Verdade<sup>61</sup>, fica em segundo plano, não tendo nem o seu nome completo descrito no texto. Além da escrita ter sido feita pelo olhar do filho, há uma citação direta de um dos homens que agiram com violência “*É melhor! Um comunista a menos*”, mas nenhuma frase referenciando falas de Criméia.

Olhando para a dimensão texto, chama atenção pela presença de algumas palavras: “*choques*”, “*espancada*”, “*agredida*” e “*baratas*”, destacando a violência de gênero ao apresentar o corpo de Criméia (corpo feminino e gestante) como instrumento de punição e humilhação pelos torturadores. No livro *Heroínas desta História*, Criméia narra as torturas que sofreu no período. A militante conta, além do que foi descrito no texto da figura 13, que

<sup>61</sup> COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. Audiência Pública - Guerrilha do Araguaia: Crimeia Schmidt. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=BM04VC\\_fd00&t=1514s](https://www.youtube.com/watch?v=BM04VC_fd00&t=1514s). Acesso em: 27/12/2024.

as sessões de tortura iniciaram quando ela estava no sétimo mês de gestação, e que a maternidade foi utilizada como ferramenta de tortura. Criméia levou choque nos pés e nas mãos, tapas no rosto, palmatória, foi arrastada por escada, recebeu socos na cabeça. Ameaçavam cortar sua barriga e matar a criança, e se nascesse homem, branco e saudável, ficariam com ele. No parto, sofreu com uma episiotomia que foi suturada sem anestesia e com um fio impróprio para a região. Criméia conta que sentia como se tivesse um arame dentro da sua vagina e, com a ajuda de um espelho cortou sozinha os pontos. (Borges; Merlino, org. 2019, p. 101 – 114)

Na prática discursiva, no que se refere à intertextualidade, o texto faz referência à memória histórica do período, trazendo à tona acontecimentos relacionados à repressão militar. Ao mencionar casos específicos, como o de Criméia e seu filho, o texto remete implicitamente a relatórios como o da Comissão Nacional da Verdade e a testemunhos contidos em livros, por exemplo. Citação direta de outro texto só há uma, a frase dita pelo médico: “*É melhor! Um comunista a menos*”, que reforça o desprezo que os agentes da repressão tinham pela vida das vítimas, e a violência que praticavam contra as mulheres e seus filhos. Na interdiscursividade o trecho combina narrativas jornalísticas, históricas e de pessoas de quem viveu o fato descrito. A abordagem utilizada contrapõe o discurso daqueles que fazem manifestações pela volta da ditadura, e utiliza relatos pessoais impactantes como argumento para contrapor a visão reacionária que romantiza o regime militar.

No âmbito da prática social, quanto à ideologia, o trecho está relacionado a construção de imagem de que os opositores do regime são “subversivos”, “inimigos internos” e “terroristas”. A ameaça comunista permeava o discurso da época, sustentando a legitimidade da repressão brutal. Ainda, essa ideologia desumaniza o corpo de Criméia, e o fato de ser mulher e mãe, além de não impedir a realização dos crimes contra ela, é utilizado como instrumento de tortura por conta da sua posição política. Somado a isso, seu gênero reforça as relações assimétricas de poder de uma sociedade machista e patriarcal, em que a corpo da mulher e a gestação (experiência carregada de significados sociais e simbólicos) são colocados em uma posição de subordinação, controle e punição. Essa prática discursiva mostra como o discurso pode servir para legitimar a tortura e a violência como medidas necessárias contra uma “ameaça”.

**FIGURA 14-** Criméia Alice Schmidt de Almeida e seu filho, João Carlos



Fonte: Site do Partido dos Trabalhadores<sup>62</sup>

A segunda mulher que aparece no livro didático é Marlene de Souza Soccas. O livro destacada um trecho de uma carta escrita pela mesma, em 1972, ao juiz-auditor de São Paulo. O trecho em questão consta originalmente no livro *Brasil: nunca mais*, publicado em 1991. O material de análise está apresentado da seguinte forma:

**FIGURA 15-** Trecho sobre Marlene de Souza Soccas

“Supunham que eu estivesse ligada a Marcos Sattamini Pena de Arruda, geólogo, que há mais de um mês vinha sendo torturado. Levaram-me à sala de torturas e um dos torturadores, capitão do Exército, avisou: ‘Prepare-se para ver entrar o Frankstein’. Vi aquele cidadão entrar na sala com o passo lento e incerto, apoiando-se numa bengala, uma das pálpebras caídas, a boca contorcida, os músculos do abdômen tremendo constantemente, incapaz de articular bem as palavras. Ele havia ficado hospitalizado entre a vida e a morte, após o violento traumatismo que sofreu nas torturas. Disseram: ‘Obrigue-o a falar porque a Gestapo não tem mais paciência e, se um de vocês não falar, nós o mataremos e a morte dele será de sua responsabilidade’. Não falamos, não por heroísmo, mas porque nada tínhamos a falar.”

<sup>62</sup> PT.  
<https://pt>

Carta escrita por Marlene de Souza Soccas, em 1972, para o juiz-auditor de São Paulo. In: ARNS, Paulo Evaristo (Org.). *Brasil: nunca mais*. Petrópolis: Vozes, 1991. p. 205.

em:

Fonte: Livro didático: História: das cavernas ao terceiro milênio

O trecho em questão não apresenta as marcas que presenciar tal cena deixaram em Marlene, o foco é no relato da aparência do homem torturado. Ainda, o livro não introduz a citação citando o nome de Marlene, traz seu nome apenas no rodapé. O livro de onde esse trecho foi retirado também não aborda na sequência do seu relato o impacto que essa experiência teve na sua vida. Entretanto, contextualiza da seguinte forma:

Houve situações em que as torturas não conseguiram romper com o silêncio a que se impôs a vítima. O último recurso era tentar fazer com que um prisioneiro convencesse o outro a falar, como o comprova a carta ao juiz-auditor de São Paulo, escrita por Marlene de Souza Soccas, de 35 anos, dentista, em 1972. (Arns, 2014, p. 203)

Analisando a dimensão texto, Marlene utiliza algumas palavras que desnudam o cenário de ameaça: “*levaram-me*”, “*obrigue-o a falar*”, “*nós o mataremos*”, “*a morte dele será de sua responsabilidade*”, reforçam a pressão psicológica, a brutalidade do regime, e as estratégias de tortura. Em contrapartida, Marlene demonstrou resistência ao afirmar “*não falamos*”, mesmo que ela não veja dessa forma, ao diminuir sua importância ao dizer que “*não por heroísmo*”.

Na prática discursiva, ao apelidar a vítima de “*Frankstein*”, está retomando a personagem do livro de mesmo nome, da autora Mary Shelley, publicado em 1818. Considera-se que no campo da interdiscursividade, ao chamar os agentes da repressão de “*Gestapo*”, referencia intencionalmente à polícia nazista, relacionando as práticas de violência de ambos.

Na prática social, a ideologia aparece na tortura e a desumanização apresentadas como ferramentas legítimas para proteger o regime. Exemplo disso é o uso de “*Frankstein*” à vítima, despersonalizando-a. No enfoque de gênero, o texto destaca como a manipulação emocional foi uma prática ideológica usada para reforçar a opressão. A tortura psicológica em mulheres, frequentemente explorava laços familiares ou afetivos, acreditando que eram mais frágeis. Quanto à hegemonia, vemos que aqueles que estavam no poder na época, legitimados pela ideologia dominante, torturavam as pessoas a ponto de deixá-las desfiguradas, ou então mortas. Faziam-se valer desse poder para “*levar*” as pessoas à força, “*obrigavam*” a falar, em um cenário que durou 21 anos. Ao analisar textos como esse, vemos como o discurso da ditadura militar interseccionou gênero e violência para sustentar sua hegemonia.

**FIGURA 16-** Foto de Marlene de Souza Soccas

Fonte: Canal pessoal de Marlene no Youtube<sup>63</sup>

A participação de Marlene na ditadura militar foi imensamente maior do que o trecho destacado apresentou. Sua trajetória foi marcada pela militância iniciada nos anos 1960, fazendo parte de organizações como a Ação Popular (AP) e a Vanguarda Popular Revolucionária (VPR). A militante foi presa e torturada nesse período ditatorial, tendo sido detida pela Operação Bandeirantes em 1970 (após ser denunciada por um companheiro de luta que não resistiu à tortura), Marlene sofreu torturas físicas e psicológicas, como "pau de arara", queimaduras com cigarro e choques elétricos. A primeira sessão de tortura a que foi submetida durou 14 horas seguidas, resultando em hematomas, hemorragias internas e incapacidade temporária de realizar atividades básicas. Foi condenada e passou mais de dois anos na prisão. Durante o cárcere, manteve-se ativa, atuando como dentista e organizando ações coletivas entre as presas políticas. (Nietto; Rabelo, 2021)

A carta citada no livro foi escrita por ela quando ainda estava presa, entregou para a sua mãe em uma visita e pediu para que ela copiasse a carta e enviasse para alguns endereços. A militante inicia sua escrita relatando: “Despida brutalmente pelos policiais, fui sentada na ‘cadeira do dragão’, sobre uma placa metálica, pés e mãos amarradas, fios elétricos ligados ao corpo tocando a língua, ouvidos, olhos, pulsos, seios e órgãos genitais” (Villaméa, 2023, n.p.). Mesmo correndo grande perigo, Marlene demonstrou força e atitude. Sua carta chegou ao

<sup>63</sup> YOUTUBE. Marlene de Souza Soccas. Disponível em: <https://www.youtube.com/@marlenedesouzasoccas?app=desktop>. Acesso em: 27/12/2024.

jornal *The Washington Post*, tendo sido publicada no dia 14 de abril de 1972 em matéria sobre tortura de presos políticos no Brasil. (Villaméa, 2023)

A terceira mulher que aparece no capítulo do livro didático é Nara Leão. A cantora tem uma foto sua, em cores, ao lado do texto que aborda a produção cultural no período. Conforme figura 17:

FIGURA 17: Trecho que cita Nara Leão



Nara Leão no musical *Show Opinião*. Cidade do Rio de Janeiro, 1964.

### Produção cultural durante a ditadura

Ao longo da ditadura civil-militar no Brasil, a produção cultural brasileira viveu um período de enorme ebulição. A valorização das culturas populares, a disposição de libertar a expressão artística do excesso de influências estrangeiras, a busca de diferentes rumos e formas estéticas, o estímulo à renovação no teatro, na música e no cinema eram exemplos da efervescência cultural pela qual o Brasil passava.

O golpe de 1964 abalou, mas não eliminou, a tendência à transformação e ampliação das referências culturais. Em dezembro daquele ano, por exemplo, estreou, no Rio de Janeiro, *Show Opinião*, musical que reuniu compositores populares, como João do Vale e Zé Ketil, e cantores influenciados pela bossa nova, como Nara Leão. O título da peça já anunciava sua preocupação central: reconhecer a diversidade de vozes e denunciar as tentativas de cerceamento da livre expressão.

A denúncia do autoritarismo e a conclamação para que as pessoas se mobilizassem politicamente apareceram antes mesmo da instituição do regime em 1964, em manifestações do **Teatro de Arena**, criado em 1953, e do **Teatro Oficina**, de 1958.

Em abril de 1965, o Arena, por exemplo, estreou a peça *Liberdade, liberdade*, de Millôr Fernandes e Flávio Rangel. O texto apresenta a liberdade como valor central da sociedade e pretende fazer com que os espectadores resistam às tentativas de limitá-la. Leia, a seguir, um trecho dessa obra.

“Feliz o tempo que passou, passou  
Tempo tão cheio de recordações  
Tantas canções ele deixou, deixou,  
Trazendo paz a tantos corações  
Quantas canções havia pelo ar  
E a alegria de viver... [...]”  
Ah, meu amor, que tristeza me dá  
Ver o dia querendo amanhecer  
E ninguém cantar...

Mas meu bem, deixa estar  
tempo vai  
Tempo vem...  
E quando um dia esse tempo voltar  
Eu nem quero pensar o que vai ser,  
‘Té’ o Sol raiar...  
Ah, meu amor, que tristeza me dá  
Ver o dia querendo amanhecer  
E ninguém cantar...”

FERNANDES, Millôr; RANGEL, Flávio. *Liberdade, liberdade*, 1965.  
Disponível em <[www2.uol.com.br/millor/teatro/download.htm](http://www2.uol.com.br/millor/teatro/download.htm)>.  
Acesso em 16 mar. 2016.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Fonte: Livro didático: História: das cavernas ao terceiro milênio

Direcionando a atenção a dimensão texto, no parágrafo em que Nara é referenciada, algumas palavras se destacam: “*transformação*”, “*opinião*”, “*preocupação*”, “*diversidade de vozes*”, “*denunciar*” e “*livre*”, o que enfatiza a busca por liberdade de expressão, o desejo de transformação, a preocupação com o que acontecia, além de reforçar a resistência cultural



como um ato político. No enfoque de gênero, a presença de Nara Leão e sua relação com o *Show Opinião* coloca uma mulher como figura central na resistência cultural, o que desafia papéis tradicionais atribuídos às mulheres na sociedade da época.

Na intertextualidade é feita uma referência direta ao musical *Show Opinião*, e no interdiscurso o movimento cultural citado relaciona-se com a contextualização da produção cultural durante a ditadura conectando o presente e o passado, destacando como a arte se tornou uma ferramenta de luta.

Em prática social, a ideologia no texto destaca a força da cultura como ferramenta de resistência em contraponto ao autoritarismo. Pela perspectiva da hegemonia, a censura era uma ferramenta de controle ideológico durante a ditadura, enquanto a arte servia de forma contra hegemônica. O Teatro Oficina é um exemplo de espaço que foi palco de resistência cultural e subversão da hegemonia militar. No contexto de gênero, a presença de Nara Leão desafia a normatividade da época, mas ainda suscita questionamentos sobre a visibilidade das mulheres, já que, embora a artista esteja presente no texto, é importante problematizar que a narrativa reforça a sua posição como exceção, já que é a única mulher mencionada, e nem a música que leva o nome do show “Opinião”, que era interpretada por ela, por citada. A escolha foi feita por uma obra de um homem, Millôr Fernandes.

**FIGURA 18:** Capa do disco de Nara Leão que leva o título da música que dá nome ao show



música que dá nome ao show e eu disco: *Opinião*, canção que carrega versos contundentes:

*“Podem me bater  
Podem me prender  
Podem até deixar-me sem comer  
Que eu não mudo de opinião.”*

Uma referência clara as torturas que aconteciam naqueles tempos. Além disso, Nara não se limitou à arte para manifestar sua resistência. Em entrevista ao jornal *Diário de Notícias*, concedeu declarações polêmicas que reverberaram amplamente: “*Esse exército não vale nada*”, conforme figura a seguir:

FIGURA 19: Entrevista que Nara forneceu ao jornal Diário de Notícias

## Nara é de Opinião: Esse Exército Não Vale Nada

**NARA LEAO**, a antiga musa da «Bossa-Nova» e principal defensora das músicas de participação tipo «Acenderam as velas» e «Opinião», afirmou ontem ao «DN» que «uma vez que os militares podem entender de canhão ou metralhadora mas nada «pescam» de política» — o seu presidente ideal seria um civil que nacionalizaria as empresas, possibilitaria a formação de técnicos, daria um melhor nível de vida ao operariado e desenvolvimento econômico ao país.

**OPINIÃO DE NARA**  
Nara Leão, deu, ontem, sua opinião sobre política ao «DN», quando defendeu um civil no poder porque, segundo ela, os militares podem, talvez, entender de canhão e metralhadora mas, de política, não entendem nada.  
Acredita mesmo que deveriam extinguir o Exército porque «gasta-se muito dinheiro com ele quando na realidade o Brasil precisa mais de escolas, profissões, técnicos e hospitais». Para ela o mundo seria melhor se não existissem os Exércitos e consequentemente as guerras e considera lamentável que «milhares de pessoas pereçam a vida no Vietnã a três de nada».  
Indo mais além, a cantora afirmou que, numa guerra moderna, o nosso Exército não serviria para nada e «isto é inofensivo, como coisa notória, o fato de, na revolução de 1964, o deslocamento de tropas ter sido prejudicado pela insuficiência e debilidade dos veículos, alguns dos quais tiveram seus pneus furados».  
(Concluída na 15ª página)

Defendendo a extinção do Exército, a cassação dos que estão no poder e o desarmamento mundial, a cantora afirmou que «as nossas forças armadas não servem para nada, como foi constatado na última revolução quando o deslocamento das tropas foi prejudicado por alguns pneus furados» e mostrou-se pessimista em relação ao futuro do Brasil, citando a frase do senador Robert Kennedy de que «nos transformaremos num novo Vietnã, se a situação não melhorar».

**PETRÓLEO BRASILEIRO S/A.  
PETROBRÁS**

**AVISO**

- 1 — PETRÓLEO BRASILEIRO S. A. — PETROBRÁS convida as empresas interessadas na execução de serviços, obras e fabricação, nas áreas dos Estados da Guanabara e Rio de Janeiro a se inscreverem para fins de cadastro no Setor do Cadastro da Assessoria Geral de Contratos, situada na Praça Pio X, 119 — 6º andar, nesta Capital, apresentando até o dia 31 de julho do corrente ano a documentação relacionada no Edital publicado no Diário Oficial do Estado da Guanabara, de 15 do corrente mês, páginas 6381/2, Parte 1.
- 2 — Informações complementares poderão ser obtidas pelos interessados no endereço supra, diariamente, das 8 às 18 horas, exceto entre 12 e 14 horas, reservadas para almoço.

Rio de Janeiro, 20 de abril de 1966

**SYLVIO DE OLIVEIRA**  
Assessor Chefe de Contratos

Fonte: Site Música em Prosa

Na entrevista, Nara revelou sua preferência por um civil no poder, afirmando que os militares não compreendiam de política e, inclusive, defendeu a extinção do exército. Ainda, na mesma ocasião, criticou a utilidade do exército brasileiro em caso de guerra, alegando sua ineficácia. Essas declarações da cantora chamaram a atenção do regime militar, colocando-a como alvo da repressão. Em sua defesa, o escritor Carlos Drummond de Andrade escreveu o

poema *Apelo*, direcionado ao Marechal Castelo Branco:

“Meu honrado marechal  
 Dirigente da nação  
 Venho fazer-lhe um apelo  
 Não prenda Nara Leão

Soube que a Guerra, por conta,  
 Lhe quer dar uma lição.  
 Vai enquadrá-la esta é forte  
 Artigo tal... não sei não

A menina disse coisas  
 De causar estremeção?  
 Pois a voz de uma garota  
 Abala a revolução?  
 Nara quis separar  
 O civil do capitão  
 Em nossa ordem social  
 Lançar desagregação?

Será que ela tem na fala,  
 Mais do que charme, canhão?  
 Ou pensam que, pelo nome,  
 Em vez de Nara, é leão?

Se o general Costa e Silva,  
 Já nosso meio-chefão  
 Tem pinta de boa praça,  
 Por que tal irritação?

Ou foi alguém que, do contra,  
 Quis criar amolação  
 A seu  
 Artur, inventando

Este caso sem razão?  
 Que disse a mocinha, enfim,  
 De inspirado pelo cão?  
 Que é pela paz e amor  
 E contra a destruição?

E, depois, se não há preso,  
 Político na ocasião,  
 Por que fazer da menina  
 Uma única exceção?

Ah, marechal, compre um disco  
 De Nara, tão doce, tão  
 Meigamente brasileira,  
 E remeta ao escalão;

Ao ouvir o que ela canta  
 E penetra o coração,  
 O que é música de embalo  
 Em meio a tanta aflição.

O gabinete zangado

Que fez um tarantantão,  
Denunciando Narinha,  
Mudava de opinião.

De música precisamos  
Para pegar o rojão,  
Para viver e sorrir,  
Que não está mole não.

Nara é pássaro, sabia?  
E nem adianta prisão  
Para a voz que pelos ares,  
Espalha sua canção.

Meu ilustre general,  
Dirigente da nação,  
Não deixe, nem de brinquedo,  
Que prendam Nara Leão.”

O poema surtiu efeito, e Nara Leão não foi presa, entretanto, a artista precisou viver no exílio por alguns anos.

A quarta mulher citada no livro didático é, a também cantora, Elis Regina. A quinta mulher citada foi Gal Costa, da mesma profissão que as duas citadas anteriormente. Aqui analisarei ambas juntas, já que aparecem de forma breve, como mostra a figura a seguir:

**FIGURA 20:** Trecho em que Elis Regina e Gal Costa são citadas

#### ◆ **A televisão e os festivais de canção**

A partir dos anos 1950 e da expansão do consumo na classe média, os aparelhos de televisão passaram a fazer parte da decoração da sala de muitas famílias brasileiras. Muitas pessoas olhavam, desconfiadas, a novidade e a criticavam. Alguns a definiam como enlouquecedora, outros acreditavam que ela destruiria o cinema e muitos ainda preferiam destacar o fato negativo de que a televisão levava os espectadores à passividade.

Na segunda metade dos anos 1960, porém, a televisão foi uma das principais responsáveis pela divulgação da música popular brasileira. Os festivais de canção, realizados a partir de 1965 e transmitidos ao vivo para milhares de espectadores, tornaram conhecidos artistas como Chico Buarque, Gilberto Gil, Caetano Veloso, Geraldo Vandré, Elis Regina, Tony Tornado e Gal Costa.

Os festivais também facilitaram a divulgação de protestos contra o regime militar. No Festival Internacional da Canção de 1968, por exemplo, Geraldo Vandré concorreu com a música *Pra não dizer que não falei das flores*. A canção era bastante simples melodicamente, mas trazia uma letra vigorosa, que conclamava as pessoas a “não esperar” e a agir contra o autoritarismo. Quando os resultados do festival foram anunciados e o público soube que a música de Vandré não havia vencido (ficou em segundo lugar), houve inúmeros protestos. Os vencedores, Chico Buarque e Tom Jobim, com a canção *Sabiá*, fizeram sua apresentação final sob fortes vaias.

Fonte: Livro didático: História: das cavernas ao terceiro milênio

O texto menciona Elis Regina e Gal Costa como parte dos artistas que se destacaram nos festivais de música e na televisão durante a ditadura militar. No entanto, as palavras usadas para descrever a participação dessas mulheres são genéricas, sem aprofundar suas

contribuições ou explorar aspectos específicos de sua atuação cultural ou política. O texto omitiu, por exemplo, a importância de suas interpretações em músicas de protesto, como *O bêbado e a equilibrista*, *Aos Nossos Filhos* e *Cartomante*, famosas na voz de Elis Regina. Ainda, Elis em 1976, durante a ditadura militar, ajudou Rita Lee (que havia sido presa, grávida do primeiro filho) a sair da cadeia. Segundo contou Rita Lee:

Elis Regina estava lá, do alto de seu 1,53 metro, com o filho João Marcello, então com 6 anos segurando sua mão, enquanto ela gritava com os policiais. [...] A roqueira conta que Elis a abraçou, perguntou se estava sendo bem tratada, e chegou a ordenar que um dos policiais saísse para comprar comida para ela – “Deu dinheiro e ainda pediu troco”, revelou Rita. A presença de Elis, então respeitadíssima, teria sido importante para amenizar a sentença que veio depois: a roqueira foi condenada a um ano de prisão domiciliar. A relação tempestuosa de Rita e a ditadura militar, porém, ainda renderia mais capítulos. A cantora foi uma das mais censuradas pelo regime, que a via como um símbolo da rebeldia hippie da época e uma inimiga da moral e dos bons costumes. Já a amizade entre Elis e Rita daria ótimos frutos. As duas se tornaram companheiras inseparáveis. Gravaram juntas, participaram de programas de TV e Rita compôs Doce Pimenta em homenagem à amiga. Aliás, adivinha só de onde foi que Elis tirou o nome Rita para batizar sua filha, Maria Rita?

64

O mesmo ocorreu com Gal Costa, embora tenha sido mencionada, o texto não explora como sua postura artística desafiava normas sociais e de gênero, especialmente em suas apresentações e na escolha de repertório que explorava temas de liberdade. A ausência de palavras que destaquem as especificidades da participação de mulheres no contexto cultural e político reforça a invisibilidade histórica das experiências femininas.

Quanto a intertextualidade, o texto menciona nomes de artistas que emergiram no contexto dos festivais de música e da televisão, como Chico Buarque, Geraldo Vandré, Elis Regina e Gal Costa. A inclusão de Elis e Gal conecta o discurso cultural à resistência política e à luta por liberdade de expressão durante a ditadura. No entanto, essa intertextualidade é construída de maneira desigual: enquanto artistas masculinos, como Geraldo Vandré e Chico Buarque, recebem destaque pelo conteúdo de suas músicas e por suas contribuições políticas explícitas, as participações femininas aparecem apenas como parte de um grupo, sem individualizar suas ações e simbolismos. Já na interdiscursividade, a música popular brasileira no período estava repleta de discursos políticos e culturais de resistência, e o trecho remete a isso.

Sobre a ideologia, a menção a Elis Regina e Gal Costa em um contexto que enfatiza a luta contra o autoritarismo traz implícita a ideia de que a participação dessas mulheres contribuiu para a resistência cultural ao regime militar. No entanto, a omissão de detalhes sobre suas experiências e desafios como mulheres na esfera pública reflete uma visão

---

<sup>64</sup> VEJA. O dia em que Elis Regina ajudou Rita Lee na cadeia. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/o-som-e-a-furia/o-dia-em-que-elis-regina-ajudou-rita-lee-na-cadeia>. Acesso em: 28/12/2024

ideológica que privilegia narrativas masculinas da resistência. Por fim, quanto à hegemonia, a música e os festivais eram espaços dominados por homens, onde mulheres enfrentavam barreiras adicionais para serem reconhecidas e respeitadas como artistas. A hegemonia masculina na prática social influenciou, e ainda influencia, como essas artistas foram (ou não) reconhecidas por sua contribuição.

**FIGURA 21:** Elis Regina



Fonte: Folha - Uol

**FIGURA 22:** Gal Costa



Fonte: O Globo

### 7.3.2 Comparar a importância ofertada à participação feminina com relação aos homens

No livro didático, ao longo do capítulo sobre ditadura militar no Brasil, cinquenta homens foram citados, enquanto mulheres apenas as cinco analisadas no item anterior (7.3.1) foram referenciadas. Nenhum dos realces gráficos ou destaques utilizados no capítulo foram feitos no nome de alguma dessas mulheres. Há ainda uma gama de imagens de figuras masculinas, enquanto a única que apresenta exclusivamente uma mulher, foi a de Nara Leão (figura 17).

Podemos destacar alguns exemplos de imagens que demonstram a não preocupação com as questões de gênero. O primeiro exemplo é a cena do filme *Batismo de Sangue*, obra sobre a ditadura militar que conta a história de homens, tendo sido dirigido por um homem. Na imagem aparecem só homens, em um cenário audiovisual brasileiro que há muitos filmes sobre a ditadura militar sobre a perspectiva de mulheres e dirigidos por mulher. A página do Instagram *Mulher no Cinema*, elaborou uma lista de quase trinta filmes sobre a ditadura militar do Brasil dirigidos por mulheres, conforme figura a seguir:

**FIGURA 23:** Lista de filmes sobre ditadura militar do Brasil, dirigidos por mulheres

- + Que Bom Te Ver Viva, de Lucia Murat (@taigafilmes)
- + AI-5: O Dia que Não Existiu, de @adeliasampaio1 e Paulo Markun
- + Memórias Clandestinas, de @maritheazevedo
- + Memória para Uso Diário, de @bethformaggini
- + Diário de uma Busca, de @flaviacastro\_flauk
- + Vou Contar para Meus Filhos, de @tuca.siqueira
- + Hoje, de Tata @amaral
- + Uma Longa Viagem, de Lucia Murat
- + Marighella, de @isagrinspum
- + A Memória que me Contam, de Lucia Murat
- + Repare Bem, de @mdmpelomundo
- + Se Eu Demorar uns Meses, de @liviaperez e Giovanni Francischelli
- + Os Dias com Ele, de @mariacescobar
- + Verdade 12.528, de @paulasacchetta e Peu Robles
- + A Mesa Vermelha, de Tuca Siqueira
- + Trago Comigo, de Tata Amaral
- + Setenta, de @emiliarsilveira
- + Retratos de Identificação, de Anita Leandro
- + Galeria F, de Emilia Silveira
- + Torre, de mangolini\_nadia
- + Pastor Cláudio, de Beth Formaggini
- + Histórias que Nosso Cinema (Não) Contava, de @fepessoab
- + Amores de Chumbo, de Tuca Siqueira
- + Torre das Donzelas, de @susannalira
- + Deslembro, de Flavia Castro
- + Ana. Sem Título, de Lucia Murat
- + Cadê Heleny?, de @matxinsa
- + Fico Te Devendo uma Carta Sobre o Brasil, de @carolbenjamin
- + A Batalha da Rua Maria Antônia, de @veraegito

Fonte: Instagram - Mulher no Cinema

**FIGURA 24:** Cena do filme Batismo de Sangue que consta no livro didático



Fonte: Livro didático: História: das cavernas ao terceiro milênio

O segundo destaque é uma charge que reforça a simbologia de que o lugar de mulher é no espaço privado, enquanto as outras charges do livro são de homens em espaços públicos, reforçando os estereótipos de poder, conforme exemplos a seguir:

**FIGURA 25:** Charge da página 178





Fonte: Livro didático: História: das cavernas ao terceiro milênio

**FIGURA 26:** Charge da página 170

Fonte: Livro didático: História: das cavernas ao terceiro milênio

Por fim, outro comparativo de imagens é uma foto de Caetano Veloso com aquela de Nara Leão (figura 17) anteriormente apresentada. Enquanto a imagem de Nara é acompanhada de os seguintes dizeres: “Nara Leão no musical *Show Opinião*. Cidade de Rio de Janeiro, 1964”, sendo apenas uma legenda informativa, a de Caetano destaca sua importância tanto no cenário artístico quanto no político. Além de ter um texto ao lado que reforça isso, conforme imagens a seguir:

**FIGURA 27:** Foto de Caetano e a legenda que a acompanha



Ícones do Tropicalismo, como Caetano Veloso (foto) e Gilberto Gil, chegaram a ser presos em 1968 e foram obrigados a exilar-se para fugir da ditadura.

Fonte: Livro didático: História: das cavernas ao terceiro milênio

**FIGURA 28:** Texto ao lado da imagem de Caetano

A música popular brasileira, por sua vez, perpassava as questões políticas por diversos caminhos. De um lado, a chamada **canção de protesto** reivindicava a valorização dos elementos populares da cultura brasileira e denunciava o autoritarismo do governo. De outro, o **Tropicalismo** criticava os costumes e a moral da sociedade burguesa e defendia uma ampla revisão dos hábitos e das formas de convivência dos brasileiros.

Para os tropicalistas, como Torquato Neto, Caetano Veloso e Gilberto Gil, o Brasil precisava abrir-se às inovações artísticas internacionais, reconhecer a diversidade interna e buscar sua identidade por meio da incorporação dos mais variados referenciais culturais, incluindo os inventos e símbolos da sociedade urbana e industrial.

Fonte: Livro didático: História: das cavernas ao terceiro milênio

Sendo assim, o capítulo apresenta uma lista extensa de homens que tiveram papéis diversos no período da ditadura, cobrindo desde líderes políticos, militares, intelectuais, artistas, religiosos e figuras de resistência. O vocabulário usado geralmente destaca suas ações ou posições de relevância histórica, como a liderança militar (Humberto de Alencar Castelo Branco e João Batista de Oliveira Figueiredo), ações de resistência (Carlos Marighella e Carlos Lamarca), ou produções artísticas marcantes (Gilberto Gil e Chico Buarque). Enquanto isso, a presença feminina é escassa e pouco desenvolvida. Nomes como Criméia e Marlene de Souza Soccas aparecem de forma pontual, sem aprofundar suas histórias ou contribuições específicas para a resistência política. Já artistas como Nara Leão, Elis Regina e Gal Costa são mencionadas apenas no contexto cultural, com descrições mais gerais, frequentemente subordinadas às suas produções artísticas e sem detalhar a relevância política de suas ações e posturas. A dimensão textual, portanto, sugere uma naturalização do protagonismo masculino em diversas esferas (política, militar e cultural), enquanto reduz a atuação das mulheres a papéis coadjuvantes ou secundários, ignorando as especificidades de suas lutas em um contexto ainda mais adverso por questões de gênero.

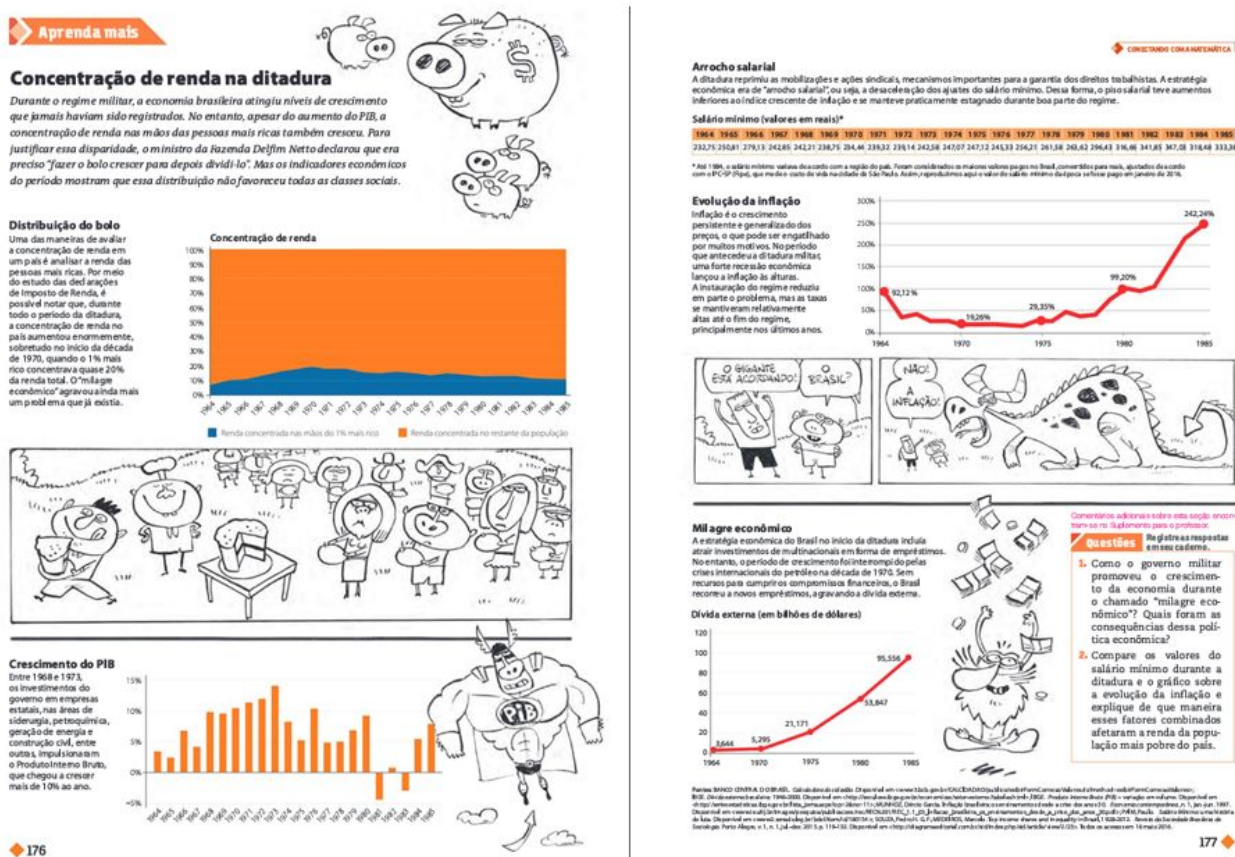
Na dimensão prática discursiva, há uma evidente sub-representação da contribuição feminina nos diferentes discursos do período, reforçando a ideia de que os homens monopolizavam os espaços de poder e resistência. Essa lacuna reflete uma prática discursiva histórica que subestima ou invisibiliza as ações femininas. O capítulo constrói uma narrativa intertextual e interdiscursiva em torno de homens como protagonistas da história, conectando discursos políticos, militares, culturais e artísticos. Por exemplo, nomes como João Goulart e Juscelino Kubitschek são inseridos no contexto político, enquanto Caetano Veloso e Chico Buarque aparecem como ícones culturais e vozes de resistência. As referências às mulheres são pontuais e não constroem uma narrativa intertextual que conecte suas ações aos diversos discursos que permearam a ditadura. Por exemplo, enquanto Nara Leão, Elis Regina e Gal Costa tiveram papéis relevantes tanto na cultura quanto na resistência política, elas são apresentadas apenas em um contexto artístico limitado, sem destacar suas conexões com discursos de resistência mais amplos. Mulheres como Criméia e Marlene, que atuaram diretamente em movimentos de luta armada, também não têm seus papéis explorados com a mesma profundidade ou relevância atribuída aos homens em situações similares.

Na dimensão prática social, as representações no texto reproduzem a ideologia patriarcal ao priorizar a narrativa masculina e relegar as mulheres a papéis coadjuvantes. Essa

abordagem não reconhece o papel das mulheres como agentes de resistência e transformação, desconsiderando os desafios adicionais que enfrentaram devido à sobreposição de opressões políticas e de gênero. A hegemonia masculina é evidente na forma como a história é construída e apresentada. Os homens aparecem como líderes políticos, estrategistas militares, intelectuais e artistas de resistência, consolidando o imaginário de que o protagonismo na ditadura e na oposição ao regime pertenceu a eles. Essa hegemonia reforça a ideologia patriarcal que permeia a construção histórica e cultural do Brasil. A prática social em torno das mulheres citadas é marcada pela invisibilidade e pela omissão de suas experiências como protagonistas em um contexto de opressão de gênero, além da repressão política e cultural. A ausência de destaque à luta feminina reflete e perpetua a hegemonia masculina, marginalizando as contribuições femininas e naturalizando seu papel secundário.

Por fim, embora as autoras do livro didático tenham afirmado (conforme anteriormente referenciado no item 7.2) “ao abordar qualquer conteúdo, procuramos tratar dos diversos sujeitos históricos, não nos limitando a ‘história de heróis’, buscando sempre uma formação crítica, voltada para o exercício da cidadania”, a escolha do assunto destaque do capítulo foi referente ao contexto econômico do período. Mais uma vez as mulheres não foram vistas como merecedoras de destaque.

FIGURA 29: Assunto destaque do capítulo



Fonte: Livro didático: História: das cavernas ao terceiro milênio

7.3.3 Realizar um levantamento de mulheres que se destacaram no período e que não foram contempladas no currículo

### A. Izabel Fávero

Izabel Fávero foi militante e presa política durante a ditadura militar. Em seu depoimento para a Comissão Nacional da Verdade<sup>65</sup>, relatou ter sofrido torturas físicas, como choques elétricos, além de ameaças de estupro e insultos reiterados que exploravam sua condição de mulher. As humilhações estavam frequentemente ligadas a estigmas de gênero, foi chamada de "vadia" e "puta" pelos torturadores, que buscavam desumanizá-la. Durante o período de tortura, sofreu um aborto forçado como consequência dos choques e agressões enquanto estava grávida de dois meses. Esse episódio demonstra a brutalidade específica enfrentada por mulheres grávidas e a exploração de sua vulnerabilidade física e emocional para impor sofrimento adicional. Nas suas palavras:

Eu fui muito ofendida, como mulher, **porque ser mulher e militante é um karma**,

<sup>65</sup> YOUTUBE. Audiência Pública em Foz do Iguaçu: Izabel Fávero - Parte 1. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a3-vpaKAPSU&t=497s>. Acesso em: 29/12/2024.

a gente além de ser torturada física e psicologicamente, **a mulher é vadia**, a palavra mesmo era **“puta”**, **“menina decente, olha para a sua cara, com essa idade, olha o que tu está fazendo aqui, que educação os teus pais te deram, tu é uma vadia, tu não presta”**, enfim, eu não me lembro bem se no terceiro, no quarto dia, eu entrei em processo de aborto, eu estava grávida de dois meses, então, eu sangrava muito, eu não tinha como me proteger, eu usava papel higiênico, e já tinha mal cheiro, eu estava suja, e eu acho que, eu acho não eu tenho quase certeza que eu não fui estuprada, porque era constantemente ameaçada, porque eles tinham nojo de mim. E eu lembro que no dia em que nós fomos presos, exatamente no dia 4, nós tínhamos estado em Cascavel, e quando a gente saiu da ginecologista, tinha um veículo militar, mas a gente em momento nenhum pensou que eles estivessem vigiando a gente, eles já estavam no encalço da gente, eles seguiram, esse dia eles nos seguiram o dia todo. E o meu marido dizia, “por favor não façam nada com ela, pode me torturar, mas ela está grávida”, e eles riam, debochavam, **“isso é história, ela é suja, mas não tem nada a ver”**, enfim. Em nenhum momento isso foi algum tipo de preocupação, em relação [...]. **Eu certamente abortei por conta dos choques que eu tive nos primeiros dias, nos órgãos genitais, nos seios, ponta dos dedos, atrás das orelhas**, aquilo provocou, obviamente, um desequilíbrio, eu lembro que eu tinha muita, muita, muita dor no pescoço, quando a gente sofreu choque, a gente joga a cabeça pra trás, aí tinha um momento que eu não sabia mais onde doía, o que doía em todo lado, mas enfim. Certamente foi isso. **E eles ficavam muito irritados de me ver suja e sangrando e cheirando mal, enfim. Eu acho que ficavam até com mais raiva, e me machucavam mais ainda.** (CNV – volume I, 2014, p. 400, grifos nossos)

FIGURA 30: Izabel Fávero em seu depoimento para a CNV



Fonte: Canal da Comissão Nacional da Verdade no Youtube

## B. Rose Nogueira

Rose Nogueira foi presa logo após dar à luz, estando ainda fragilizada física e

emocionalmente pela experiência do parto. Seu testemunho revela como a maternidade foi utilizada como uma forma de tortura emocional, explorando sua preocupação com o bem-estar do filho recém-nascido. Em depoimento a produção Torre das Donzelas, disse: “Não tem dor maior do que você se separar do seu filho”<sup>66</sup>. Rose destacou como a condição de ser mãe foi utilizada pelos torturadores para desmoralizá-la, questionando sua capacidade de cuidar e protegê-lo enquanto ela era mantida presa e submetida a violências físicas e psicológicas.

Eles diziam: “Onde já se viu! **Acabou de parir e tem esse corpo!** É porque é uma **vaca terrorista**”. [...] Aí começaram a me chamar de **Miss Brasil**, porque tinha uma vaca de verdade, leiteira, que ganhou um prêmio [...] **Uma vaca chamada Miss Brasil**, a vaca ganhou um prêmio. Um daqueles caras, o Tralli, trouxe um jornal que **mostrava a vaca e rasgava o jornal e passava em mim**. Outra coisa é que eles me tiravam a roupa [...] tinha uma escrivaninha e eles me **debruçavam nua com o “bumbum para cima e eles ficavam enfiando a mão**. [...] Ele me beliscou inteira, esse Tralli. Ele era tarado. (CNV – volume I, 2014, p.404-403, grifos nossos)

No documentário a militante complementa dizendo: “não fizeram uma pergunta, eles só olharam meu corpo, meu leite, fizeram essa humilhação, porque além de tudo, torturador não entende o que é uma mulher, uma criança, para eles o outro é um inimigo”.<sup>67</sup> Rose afirma que o cheiro do leite materno incomodava o torturador, segundo ela:

Veio um enfermeiro logo depois, pra me dar uma injeção pra cortar o leite. Porque esse Tralli [torturador] **dizia que o leite atrapalhava ele**. Então, essa foi também uma das coisas horríveis, porque **enquanto você tem o leite, você está ligada com o seu filho, né? Me deram uma injeção à força, eu não quis tomar, briguei e tal, empurrei, aquela coisa**. [...] **Ele me pegou à força e deu injeção** aqui na frente, na frente da coxa. [...] Depois que ele me falou: “**Cortar esse leitinho aí, tirar esse leitinho**”. Realmente, acabou o leite. (CNV – volume I, 2014, p. 408, grifos nossos)

Mesmo nesse cenário de extrema violência, as mulheres foram resistência. Rose, por exemplo, gostava muito de dançar, no tempo que passou no Presídio Tiradentes recebeu de sua mãe sapatos de saltos, calças, saias, vestidos e acessórios. Com esses presentes Rose ensaiou danças com outras companheiras de cela com o intuito de animar, segundo ela: “a pessoa chega do Dops<sup>68</sup> arrebatada, apavorada de entrar em um presídio, passa pela revista íntima, atravessa o corredor das corrós<sup>69</sup>, precisa de um pouco de diversão” (Villaméa, 2023, n.p.).

<sup>66</sup> TORRE DAS DONZELAS. Vozes da Memória em – Rose Nogueira. Disponível em: <https://www.torredasdonzelas.com.br/vozes-da-memoria-videos/rose-nogueira-2/>. Acesso em: 30/12/2024

<sup>67</sup> TORRE DAS DONZELAS. Vozes da Memória em – Rose Nogueira. Disponível em: <https://www.torredasdonzelas.com.br/vozes-da-memoria-videos/rose-nogueira-2/>. Acesso em: 30/12/2024

<sup>68</sup> Departamento de Ordem Política e Social.

<sup>69</sup> Presas que haviam praticado crimes comuns.

FIGURA 31: Rose Nogueira



Fonte: Torre das Donzelas

### C. Dilma Rousseff

Dilma Rousseff foi presa no início de 1970 e conduzida à Operação Bandeirante, onde enfrentou um ambiente de hostilidade extrema. Foi recebida sob gritos como “*Mata!*”, “*Tira a roupa!*”, “*Terrorista!*”, “*Filha da puta!*”. Em depoimento à Comissão Nacional da Verdade, afirma:

Eu me lembro de chegar na Operação Bandeirante, presa, no início de 1970. Era aquele negócio meio terreno baldio, não tinha nem muro, direito. Eu entrei no pátio da Operação Bandeirante e começaram a gritar: “**Mata!**”, “**Tira a roupa**”, “**Terrorista**”, “**Filha da puta**”, “**Deve ter matado gente**”. E lembro também perfeitamente que me botaram numa cela. Muito estranho. Uma porção de mulheres. Tinha uma menina grávida que perguntou meu nome. Eu dei meu nome verdadeiro. Ela disse: “Xi, você está ferrada”. Foi o meu primeiro contato com o esperar. **A pior coisa que tem na tortura é esperar, esperar para apanhar**. Eu senti ali que a barra era pesada. E foi. Também estou lembrando muito bem do chão do banheiro, do azulejo branco. Porque vai formando crosta de sangue, sujeira, você fica com um cheiro. [...] . (CNV – volume I, 2014, p. 128, grifos nossos)

Os relatos de Dilma Rousseff demonstram a violência sistemática do regime militar, tanto física quanto psicológica, e destacam como a desumanização e a intimidação eram centrais na estratégia de repressão. Ainda, Dilma sinaliza para as marcas da tortura que acompanham ao longo da vida:

Acho que nenhum de nós consegue explicar a seqüela: a gente sempre vai ser diferente. No caso específico da época, acho que ajudou o fato de sermos mais novos, agora, ser mais novo tem uma desvantagem: o impacto é muito grande. Mesmo que a gente consiga suportar a vida melhor quando se é jovem, fisicamente, mas a médio prazo, o efeito na gente é maior por sermos mais jovens. **Quando se**

tem 20 anos o efeito é mais profundo, no entanto é mais fácil aguentar no imediato. Fiquei presa três anos. O estresse é feroz, inimaginável. Descobri, pela primeira vez que estava sozinha. **Encarei a morte e a solidão.** Lembro-me do **medo quando minha pele tremeu.** Tem um lado que marca a gente o resto da vida. Quando eu tinha hemorragia, na primeira vez foi na Oban, pegaram um cara que disseram ser do Corpo de Bombeiros. Foi uma **hemorragia de útero.** Me deram uma injeção e disseram para não me bater naquele dia. Em Minas Gerais, quando comecei a ter hemorragia, chamaram alguém que me deu comprimido e depois injeção. Mas me davam choque elétrico e depois paravam. Acho que tem registros disso até o final da minha prisão, pois fiz um tratamento no Hospital de Clínicas. **As marcas da tortura sou eu. Fazem parte de mim.** (CNV – volume I, 2014, p. 387, grifos nossos)

Dilma, no tempo que esteve presa no Presídio Tiradentes, utilizava o estudo como forma de resistência. No livro Torre das Donzelas, suas companheiras de cela relatam que Dilma lia muito, e que se dedicava a ensinar, tendo alto grau de comprometimento com a causa. Continuava a se organizar, com embasamento teórico, mesmo atrás das grades. (Villaméa, 2023, n.p.)

**FIGURA 32:** Dilma Rousseff, como Presidenta, na cerimônia de entrega do relatório final da Comissão Nacional da Verdade



Fonte: Youtube – Comissão Nacional da Verdade



#### **D. Maria Amélia de Almeida Teles**

Maria Amélia de Almeida Teles foi mais uma das vítimas da brutalidade do regime militar no Brasil, tendo sua história marcada por violência extrema e resiliência diante da repressão. Como militante ativa do PCdoB, foi presa em 1972 ao lado de sua família, incluindo o marido César Teles, sua irmã Criméia Schmidt de Almeida (citada no item 7.3.1) e seus dois filhos pequenos, Janaína (5 anos) e Edson (4 anos). A prisão ocorreu em São Paulo, no DOI-CODI, sob o comando de Carlos Alberto Brilhante Ustra.

A prisão de Maria Amélia foi acompanhada de torturas físicas e psicológicas intensas, utilizadas como estratégia para obter informações e dismantelar as operações do partido comunista. Entre as práticas relatadas, incluem-se o uso de pau de arara, choques elétricos e espancamentos. A violência sexual também foi uma ferramenta de desumanização, com relatos de ameaças constantes e situações de abuso físico. Segundo Maria Amélia, “me deram choque no ânus, na vagina, no umbigo, no seio, na boca, no ouvido. Fiquei nessa cadeira, nua, e os caras se esfregavam em mim, se masturbavam em cima de mim” (Merlino; Ojeda, org, 2010, p. 162). Em depoimento na Comissão Nacional da Verdade, Amélia afirma que os torturadores jogavam esperma no seu corpo, depois de se masturbarem.<sup>70</sup>

A presença de seus filhos pequenos foi usada como forma de tortura psicológica. Janaína e Edson foram mantidos na mesma unidade prisional e expostos ao sofrimento dos pais, com o objetivo de intensificar o impacto emocional sobre Maria Amélia e o marido. De acordo com a militante, seus filhos foram levados até a sala de tortura em que ela estava, a encontrando nua e urinada na cadeira do dragão. Vendo a mãe e o pai torturados, Janaína perguntou por que a mãe estava azul e o pai estava verde. Amélia fala que: “eles também me diziam que iam matar as crianças. Chegaram a falar que a Janaína já estava morta dentro de um caixão” (Merlino; Ojeda, org, 2010, p. 162).

Mesmo sob essas condições extremas, Maria Amélia demonstrou uma resiliência notável. Seu testemunho foi essencial para denunciar as práticas do regime e expor as atrocidades cometidas contra militantes políticos. Em sua luta por justiça, ela se tornou uma voz proeminente na defesa dos direitos humanos, participando de comissões e organizações que documentaram e divulgaram os crimes da ditadura. Em 2012, a família Teles fez história, quando uma ação judicial realizada pela família levou a condenação do Coronel do Exército

---

<sup>70</sup> YOUTUBE. Audiência Verdade e Gênero (Parte 1/4): Maria Amélia de Almeida Teles. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o6dZWbkXwr0&t=141s>. Acesso em: 30/12/2024

Carlos Alberto Brilhante Ustra. De acordo com a Comissão da Verdade do Estado de São Paulo:

O processo da Família Teles é uma ação inédita, histórica e inusitada no direito brasileiro, no que se refere à declaração judicial de um torturador da época da ditadura militar (1964-1985). [...] O reconhecimento do coronel reformado do Exército, Carlos Alberto Brilhante Ustra, como torturador, é uma condenação moral dos crimes da ditadura pelo Judiciário.<sup>71</sup>

O caso de Maria Amélia é emblemático não apenas pelas circunstâncias da repressão, mas também por trazer à tona questões de gênero no contexto da violência estatal. Seu depoimento destaca como as mulheres eram alvo de uma dupla opressão: enquanto militantes políticas, enfrentavam a repressão do regime; como mulheres, eram submetidas a formas de violência específicas, que buscavam degradar sua identidade e papel social. Como relata no seu texto *Lembranças de um Tempo sem Sol*:

Eu morava e atuava em vilas operárias no meio de uma militância essencialmente masculina. Aprendi desde logo que a igualdade apregoada pelos comunistas não incluía as mulheres. Era comum eles me passarem tarefas sem travar nenhuma discussão política comigo que pudesse justificar meu empenho no trabalho. Eu reclamava e aí eles pronta mente diziam: “a camarada tem razão, ela também deve receber o informe político antes de realizar as tarefas”. Eu me entusiasmava, na esperança de que tais atitudes não iriam mais se repetir... ledor engano. O comportamento sexista prevalecia e continuava me discriminando e me excluindo dos debates políticos e, principalmente das decisões. Eu, novamente, tinha que reclamar e eles mais uma vez faziam sua autocrítica... Infelizmente, mais uma vez tudo se repetia. Quando eu reclamava de forma mais contundente e indignada, os companheiros me tachavam de criticista, o que podia levar ao imobilismo e a graves prejuízos. Era mais urgente no momento responder às ofensivas da repressão com agilidade – e as tarefas postas, independentemente dos métodos adotados, eram imprescindíveis e de viam ser realizadas. Agora era um tempo de guerra, era um tempo sem sol. Não podíamos discutir tais assuntos enquanto militantes eram assassinados sob tortura. Quando fosse feita a revolução, então teríamos tempo para discutir as contradições secundárias. De fato, a repressão não dava folga. Cada vez mais fazia seu cerco que ia se tornando mais intenso e eu acabava achando que estava sendo egoísta, mesquinha mesmo, de pensar em questões como o sexismo, machismo, entre outras. Eles me faziam acreditar que a revolução era a prioridade número um. Depois vamos tratar das questões de superestrutura como as questões ideológicas e culturais. Minha condição de mulher falava alto mesmo assim. Consegui escrever textos, ainda que pequenos, sobre a questão da mulher, como conseguia denominar à época, a discriminação histórica contra as mulheres. Os textos eram cortados sob o argumento de que havia matérias mais urgentes.<sup>72</sup>

O relato de Maria Amélia revela as contradições enfrentadas pelas mulheres nas organizações de esquerda, que, embora pregassem igualdade, reproduziam estruturas machistas. As mulheres eram frequentemente relegadas a funções de suporte e excluídas dos debates políticos e das decisões estratégicas. Mesmo ao exigir participação plena, a militante relata ser frequentemente silenciada e criticada, evidenciando como as demandas de gênero

<sup>71</sup> COMISSÃO DA VERDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO. As ações judiciais das Famílias Teles e Merlino. Disponível em: <https://comissaodaverdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomo-i/parte-iii-cap3.html>. Acesso em: 30/12/2024.

<sup>72</sup> TELES, Maria Amélia. Lembranças de um tempo sem sol. In: PEDRO, Joana Maria; WOLF, Cristina Scheibe. Gênero, Feminismos e Ditadura no Cone Sul. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2010, p. 286

eram vistas como secundárias diante da luta revolucionária.

**FIGURA 33:** Maria Amélia de Almeida Teles em depoimento na Comissão Nacional da Verdade



Fonte: Youtube – Comissão Nacional da Verdade

### **E. Jessie Jane Vieira de Souza**

Jessie Jane Vieira de Souza foi mais uma militante política marcante do período. Esteve ligada à Ação Libertadora Nacional (ALN), organização que lutava contra o regime militar por meio de guerrilha urbana. O momento mais marcante de sua militância foi a participação no planejamento do sequestro de um avião com destino ao Chile, em 1970, com o objetivo de negociar a libertação de presos políticos, incluindo seu próprio pai. Como resultado, Jessie foi capturada e condenada, permanecendo presa por cerca de nove anos. Jessie Jane foi a mulher presa política que passou por mais tempo encarcerada na história da ditadura brasileira. Além de Jessie, seu então namorado, Colombo, também foi preso no sequestro. Durante os nove anos presos, Jessie e Colombo construíram uma linda história de amor. Casaram-se, Jessie ficou grávida e tiveram uma filha. Tudo isso enquanto ainda estavam presos. A história de Jessie e Colombo pode ser vista completa em um documentário de mesmo nome, produzido pela Globo Play.

**FIGURA 34:** Momento em que Jessie e Colombo se reencontram após os nove anos presos, no colo a filha do casal



Fonte: Acervo O Globo

## F. Inês Etienne Romeu

Inês Etienne Romeu foi uma das militantes mais emblemáticas da ditadura militar brasileira, tendo sido a única pessoa conhecida que conseguiu sair com vida da chamada “Casa da Morte”, em Petrópolis. Enquanto esteve na casa em Petrópolis, sofreu diversos tipos de torturas, como contou:

[...] Fui várias vezes **espancada** e levava choques elétricos na cabeça, nos pés, nas mãos e nos seios. [...] banhos gelados de madrugada, 'telefones', palmatórias. Espancaram-me no rosto até eu ficar **desfigurada**. [...] O 'Márcio' invadia minha cela para '**examinar**' meu ânus e verificar se o 'Camarão' havia praticado sodomia comigo. Esse mesmo 'Márcio' **obrigou-me a segurar seu pênis**, enquanto se contorcia obscenamente. Durante esse período fui **estuprada** duas vezes pelo 'Camarão' e era obrigada a limpar a cozinha completamente nua, ouvindo gracejos e obscenidades, os mais grosseiros [...] (Merlino; Ojeda, org, 2010, p. 105, grifos nossos)

Em *Brasil Nunca Mais* consta que precisou assinar papéis em branco acusando sua irmã, Lúcia Etienne Romeu, de estar envolvida com grupos subversivos, sendo que a mesma nunca havia se envolvido em atividades políticas:

[...] Nesta época fui forçada a assinar papéis em brancos e escrever declarações ditadas por eles sobre a minha situação, desde o momento de minha prisão.

Forçaram-me ainda assinar um “contrato de trabalho” em que me comprometia a colaborar com os órgãos de segurança, em troca de minha liberdade e de dinheiro. Neste contrato constava uma cláusula segundo a qual, se eu não cumprisse o combinado, minha irmã, Lúcia Etienne Romeu, seria presa, pois eu mesma, sua própria irmã, a acusava de estar ligada a grupos subversivos. Até isso foi feito pelos meus carcereiros; eu estava arrasada, doente, reduzida a um verme e obedecia como um autômato. Aproveitando-se disso, fizeram-me acusar minha irmã que nunca se envolveu em atividades políticas [...]. (Arns, 2014, p. 211-212)

Graças a sua resistência e as suas lembranças, foi a responsável por localizar o endereço onde funcionava a casa, além de identificar alguns dos envolvidos. Conforme matéria da BBC:

A história da "Casa da Morte" não teria sido contada se não fosse Inês. Ela conseguiu memorizar tanto os nomes de nove presos políticos que foram supostamente executados lá [...] quanto os codinomes de 19 torturadores e de alguns de seus colaboradores — entre eles, o médico Amílcar Lobo (1939-1997), o "Doutor Cordeiro". Segundo denúncias, a função de Lobo era examinar os presos políticos para avaliar se eles ainda tinham condições de continuar a ser torturados. Ele teve seu registro médico cassado pelo Conselho Federal de Medicina em 1989. Última presa política a ser libertada no Brasil — não pela anistia, mas sim em liberdade condicional —, Inês resolveu denunciar a existência da "Casa da Morte" de Petrópolis. Mais que memorizar os nomes de torturados e torturadores, ela conseguiu descrever a planta da casa: um imóvel de três quartos, sala, banheiro e garagem subterrânea. Também recordava o número de telefone do lugar: 4090. Com a ajuda do jornalista Antônio Henrique Lago, pesquisou catálogos da companhia telefônica de Petrópolis. Demorou, mas achou. O número levou ao assinante e, dali, ao endereço da "Casa da Morte": Rua Arthur Barbosa, 668.<sup>73</sup>

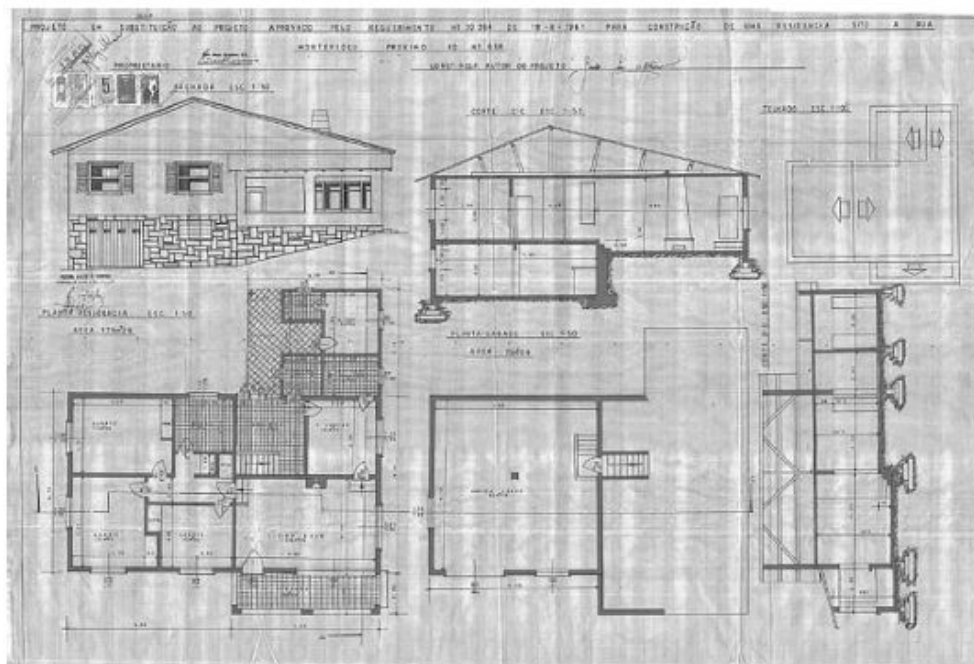
**FIGURA 35:** Casa da Morte, reconhecida por Inês



Fonte: CNV

<sup>73</sup> BBC. A história da ‘Casa da Morte’ contada por única sobrevivente. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55492932>. Acesso em: 31/1/2024.

**FIGURA 36:** Planta da casa desenhada por Inês



Planta da Casa da Morte desenhada por Inês Etienne Romeu em 18 de setembro de 1971. Os peritos da CNV atestaram ser idêntica à planta da casa da rua Arthur Barbosa, nº 50, em Petrópolis (RJ). *Reprodução/CNV*

Fonte: CNV

Inês não deixou de sofrer perseguição, mesmo anos após o final da ditadura, em 2003 foi encontrada em sua casa caída e ensanguentada. O acontecimento gerou traumatismo craniano e a deixou com sequelas na fala e nos movimentos. O caso nunca foi elucidado. Na delegacia, foi registrado como "acidente doméstico".<sup>74</sup> Inês Etienne Romeu recebeu em 2009 um prêmio de direitos humanos, na categoria de Direito à Memória e à Verdade. Mesmo enfrentando sequelas físicas e emocionais, ela continuou sua luta para expor a verdade e garantir que os crimes da ditadura não fossem esquecidos. Inês faleceu em 2015, deixando um legado de coragem e resistência. Sua história é um testemunho do impacto da violência, mas também de força em resistir às tentativas de silenciamento.

<sup>74</sup> BBC. A história da 'Casa da Morte' contada por única sobrevivente. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55492932>. Acesso em: 31/1/2024.

**FIGURA 37:** Inês Etienne Romeu ao deixar a prisão

Fonte: O Folha de Minas

### **G. Mulheres Pretas**

A ditadura militar brasileira impactou profundamente mulheres pretas, em lutas que extrapolavam a resistência ao regime autoritário. Sua militância era marcada pela interseccionalidade, enfrentando simultaneamente a repressão política, o racismo estrutural e as desigualdades de gênero. Suas trajetórias individuais e coletivas contribuíram para a construção de movimentos mais amplos, como o feminismo negro e as organizações de esquerda. (Wolff; Soraia; Mello, 2019)

Ativistas como Arabela Pereira Madalena e Edna Maria Santos Roland ilustram como a militância política era indissociável das questões raciais e de classe. Arabela Pereira Madalena foi uma militante comunista do PCdoB, presa e torturada em 1970. Após o exílio na França e em Moçambique, continuou trabalhando pela causa comunista e na educação,

conectando as realidades brasileiras às lutas anticoloniais em países africanos.<sup>75</sup> A militante conta que não tinha percepção de raça na época que foi presa, segundo relata:

não conhecia muitas pessoas negras nos grupos dos quais fez parte. Em mais de um momento comenta que era a única mulher negra da organização e, apesar de rememorar em poucas situações a presença de pessoas negras, afirmou que nem sempre elas se viam como tal. Ao ser inquerida sobre como percebia sua identidade étnico-racial nesse período, se tinha uma espécie de “consciência de raça”, afirmou: Não. Sabe onde que eu fui tomar essa consciência? Na França. Sabe por quê? Por causa dos africanos né, aí eu passei a ter contato com africano sabe, nossa foi assim maravilhoso. E estava na época também do movimento negro nos Estados Unidos num é, os Black Power. É! Tanto é eu fui pra África porque Moçambique ficou independente né. Então, mas era o... Como é que ela chama gente? O símbolo da luta contra o racismo nos Estados Unidos, a moça, a Ângela Davis né. Ela era o símbolo da luta pela emancipação dos negros né. E me parecia muito, dizem que eu me parecia muito com ela (risos) né. (Wolff; Soraia; Mello, 2019, n.p.)

FIGURA 38: Arabela Pereira Madalena



Fonte: Mulheres de Luta - UFRGS

Edna Maria Santos Roland foi ativista da Política Operária (Polop). Ingressou na universidade em 1969, onde liderou mobilizações estudantis. Sua trajetória exemplifica a articulação entre as pautas feministas e antirracistas na luta pela redemocratização.

<sup>75</sup> UFRGS. Mulheres de Luta – episódio 5: Mulheres Negras. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/aparecidas/relatos-e-testemunhos/4/>. Acesso em: 31/12/2024



**FIGURA 39:** Edna Maria Santos Roland

Fonte: Mulheres de Luta - UFRGS

## H. Mulheres Indígenas

As mulheres indígenas vivenciaram a ditadura militar em um contexto de violência sistemática contra seus povos. Além de enfrentarem remoções forçadas de suas terras e genocídios, elas desempenharam papéis importantes na resistência. Durante os anos 1970, muitas mulheres indígenas começaram a transformar a educação em uma ferramenta de empoderamento e resistência cultural. Educadoras indígenas subverteram a proposta do governo da época, utilizando a educação bilíngue para fortalecer as identidades culturais de suas comunidades, como realizada por Andila Kaingang:

Nas palavras de Andila, Uma força dentro de mim que não queria morrer me dizia: “Você não pode desanimar, as coisas vão mudar, não vai continuar assim. Esta formação que vocês estão fazendo e que estão pagando um preço muito alto não favorecerá apenas aqueles que anseiam vê-los desaparecer, mas ao povo de vocês também”. (Wolff; Soraia; Mello, 2019, n.p.)

**FIGURA 40:** Andila Kaingáng

Fonte: Cartas Indígenas ao Brasil

Josileia Daniza Kaingang relata sobre o histórico de luta do povo kaingang durante o período da ditadura militar, assim como os abusos sofridos por mulheres indígenas e suas mobilizações no enfrentamento às medidas do governo, como abusos por homens não indígenas, os filhos que tiveram desses homens, mas também os movimentos de enfrentamento dessas mulheres indígenas ao regime hegemônico. Josileia faz referência, inclusive, a importância de Andila, citada anteriormente para o povo Kaingang.<sup>76</sup>

### **I. Mulheres envolvidas por conta dos familiares**

A presença feminina durante a ditadura não se deu apenas por meio daquelas que se envolveram diretamente em militância. Algumas mulheres passaram a se posicionar em razão do assassinato de familiares, com o objetivo de buscar justiça. O livro *Heroínas desta História* apresenta a história de quinze dessas mulheres. Duas dentre essas quinze são Clarice Herzog e Eunice Paiva, cujos maridos são frequentemente mencionados, mas suas ações pessoais têm sido pouco destacadas.

<sup>76</sup> UFRGS. Mulheres de Luta – Ep. 4: Mulheres Indígenas. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/aparecidas/relatos-e-testemunhos/4/>. Acesso em: 31/12/2024.

Clarice era casada com Vladimir Herzog, que foi morto durante tortura. A imagem dele na cela, em uma cena de suicídio forjado, causou grande comoção. Na foto, ele aparece com uma corda no pescoço e as pernas dobradas. Clarice foi a primeira a afirmar que seu marido havia sido assassinado pelo regime militar. De acordo com sua amiga, Fátima:

Tudo o que aconteceu naqueles dias e depois esteve sob controle dela. O regime queria silêncio, mas em cada passo, Clarice fez uma intervenção para dar visibilidade ao que acontecia. Não foi apenas viúva; foi mais forte do que a história tem contado. (Borges; Merlino, org. 2019, p. 62)

Seu principal objetivo era provar que seu marido fora assassinado e garantir que sua morte não ficasse impune. Durante esse período, ela enfrentou ameaças, carros parados em frente à sua casa e perseguições nas ruas. Mesmo assim, Clarice recusou a oferta de se exilar, “meu lugar é aqui, meu marido foi assassinado e eu tenho que provar a verdade e buscar justiça para os meus filhos” (Borges; Merlino, org. 2019, p. 66). Em sua homenagem, João Bosco e Aldir Blanc a mencionaram na música "O Bêbado e a Equilibrista", famosa na voz de Elis Regina, nos seguintes versos:

“Chora  
A nossa Pátria mãe gentil  
Choram Marias e *Clarisses*  
No solo do Brasil.”

Maria, também citada na música, era filha do metalúrgico Manuel Fiel Filho, morto em tortura na ditadura, que também teve a sua morte forjada como se tivesse sido um suicídio, assim como Vladimir Herzog.<sup>77</sup>

**FIGURA 41:** Clarice e os filhos, Ivo e André



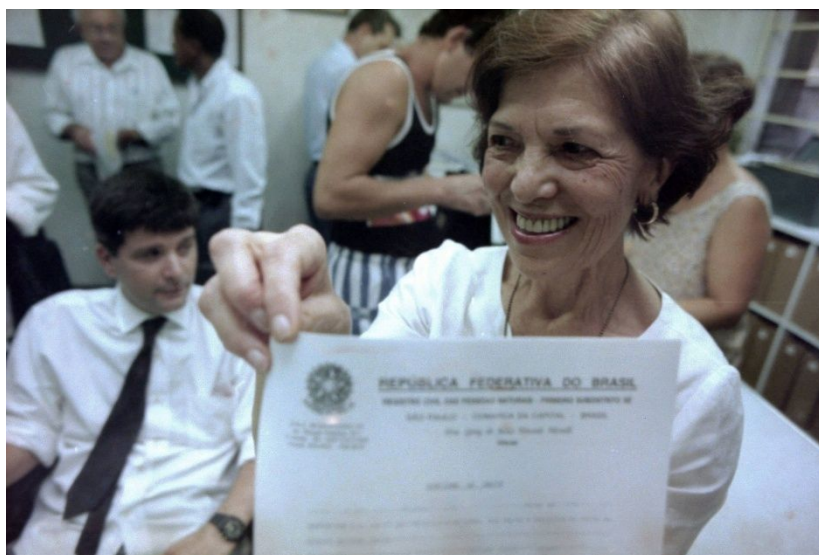
Fonte: Acervo Vladimir Herzog

<sup>77</sup> MEMORIAL DA RESISTÊNCIA DE SÃO PAULO. Manoel Fiel Filho. Disponível em: <https://memorialdaresistencia.org.br/pessoas/manoel-fiel-filho/>. Acesso em: 01/01/2025.

Outro exemplo é o de Eunice Paiva, viúva de Rubens Paiva, deputado federal que teve seus direitos políticos cassados durante a ditadura. Em 20 de janeiro de 1971, seu marido foi levado de sua casa, e no dia seguinte ela e sua filha Eliane, que tinha apenas 15 anos na época, foram presas e levadas ao DOI-CODI na Tijuca. Após 12 dias, ela foi liberada, mas seu marido permaneceu desaparecido, sem nunca ser encontrado. Eunice lutou para que a verdade fosse revelada e para que fosse emitido um atestado de óbito de seu marido, o que só ocorreu 25 anos após seu desaparecimento. Na ocasião, ela declarou: “É uma sensação estranha sentir-se aliviada com uma certidão de óbito” (Borges; Merlino, org. 2019, p. 232).

Eunice continuou sua batalha por anos. Para seu filho Marcelo, o papel dela foi muito além de ser viúva; ele a vê como "a verdadeira heroína da família; era sobre ela que nós, escritores, deveríamos escrever" (Borges; Merlino, org. 2019, p. 235). Eunice e sua família recentemente ganharam um filme chamado “*Ainda Estou Aqui*” (2024), em que Fernanda Torres interpreta Eunice e Selton Mello é Marcelo Rubens Paiva. Pela obra, Fernanda Torres recebeu o Globo de Ouro de melhor atriz de drama de 2025, um feito histórico, e o filme ainda está cotado ao Oscar desse mesmo ano.

**FIGURA 42:** Eunice Paiva com o atestado de óbito de seu marido



Fonte: Folha - Uol

## J. Imprensa Feminista

A imprensa feminista emergiu como uma ferramenta crucial de articulação e visibilidade das demandas das mulheres durante a ditadura militar brasileira. Nesses espaços apresentavam assuntos como: gênero, resistência e sexualidade. Alguns exemplos de

periódicos que circularam neste período, são: *Nosotras*; *O Movimento*; *Brasil Mulher*; *Nós Mulheres*; *Maria Quitéria*; *Correio da Mulher*; *Liberta*; *Mulherio*; e *Chanacomchana* (feminismo lésbico). Esses periódicos usavam denunciavam a opressão de gênero como uma dimensão estrutural que reforçava tanto o autoritarismo estatal quanto as desigualdades sociais. Artigos, por exemplo, sobre violência doméstica e discriminação no trabalho evidenciavam como a repressão cotidiana nas esferas privada e pública estava ligada ao regime político. (Wolff; Soraia; Mello, 2019)

A imprensa feminista durante a ditadura militar no Brasil foi um espaço vital de resistência e articulação política. Suas narrativas contra-hegemônicas não apenas desafiaram o autoritarismo do regime, mas também combateram a subjugação de gênero em um contexto patriarcal. Uma figura marcante da época foi Carmen da Silva, uma escritora cuja coluna na *Revista Cláudia*, intitulada "*A Arte de Ser Mulher*", tornou-se um espaço de resistência e reflexão para milhares de mulheres durante os anos da ditadura militar. Seu trabalho desafiou narrativas hegemônicas da época, que promoviam uma visão conservadora e tradicional dos papéis femininos, ao questionar normas patriarcais, discutir temas tabus e incentivar a autonomia feminina. Carmen respondia as cartas de seus leitores de uma forma progressista em um cenário de retrocesso, como o exemplo a seguir:

Em um trecho da redação, onde se lê em destaque “Só sabe o custo das mordomias alheias quem paga por elas”, seus comentários à carta do leitor enfocam especificamente o trabalho doméstico. “[...] Quanto à aposentadoria em tempo menor, não seria privilégio nenhum. O trabalhador homem termina sua jornada de labor e dedica-se ao descanso ou ao lazer, atendido e paparicado por uma mulher que, embora também trabalhe fora, limpa e ordena a casa, lava, passa e costura a roupa, alimenta a família, cuida das crianças. Em alguns lugares da roça, ela ainda cultiva um pedaço de terra para garantir a alimentação familiar, perfazendo assim não duas, mas três jornadas de trabalho. [...] Mesmo as poucas donas-de-casa que ainda têm empregada em tempo integral, precisam dirigir, ensinar, fiscalizar e, quase sempre, fazer as compras em pessoa para garantir o equilíbrio do orçamento doméstico. Cabe-lhes, sobretudo, uma tarefa delicada e indelegável: compensar em qualidade de presença as longas horas passadas longe dos filhos, ouvi-los, comunicar-se com eles, descobrir seus problemas e dificuldades, dar-lhe segurança emocional. Muitas vezes com a preocupação de não fazer barulho para “não incomodar papai, que está cansado”. Enquanto o homem chega em casa, se refestela e acha que as coisas caem do céu. Só sabe o custo das mordomias alheias quem paga por elas.” (Claudia, 1983, p. 270, grifos da autora). Carmen da Silva demonstra, aqui, estar em diálogo direto com a produção científica e militante dos feminismos do período sobre domesticidade e trabalho doméstico. Apesar de certamente ser cansativo repetir alguns dos argumentos, a essa altura, já por 20 anos, mantinha-se firme na defesa dos direitos das mulheres e na desnaturalização da associação entre mulheres e domesticidade. (Wolff; Soraia; Mello, 2019, n.p.)

Se durante o período, a narrativa dominante reforçava o papel da mulher como dona de casa, mãe e esposa submissa. Promovendo uma imagem da família tradicional como um pilar de estabilidade moral e social. Carmen da Silva contestou essa visão através da sua escrita. A autora questionava a romantização da vida doméstica e abordava o tédio, a

frustração e a falta de reconhecimento enfrentados pelas mulheres na esfera privada. Em uma época em que a sexualidade feminina era um tema silenciado ou estigmatizado, Carmen escrevia sobre prazer, liberdade sexual e contracepção. Isso desafiava diretamente a hegemonia moral da ditadura.

**FIGURA 43:** Carmen da Silva



Fonte: Revista Cláudia

### **K. Movimentos Femininos**

Alguns dos movimentos femininos de grande impacto durante a ditadura militar foram: Movimento Feminino pela Anistia, Mães Paulistas contra a Violência e Movimento Contra a Censura. O Movimento Feminino pela Anistia, fundado em 1975 por Therezinha Zerbini, foi uma das mais emblemáticas iniciativas de resistência à ditadura militar no Brasil. Sua principal pauta era a luta por uma anistia ampla, geral e irrestrita, mas também incorporava a defesa de direitos humanos e o combate às violações perpetradas pelo regime. Esse movimento foi precursor na articulação de mulheres como protagonistas na cena política. Therezinha era advogada e esposa de um general. Também foi uma das mulheres que esteve presa no Presídio Tiradentes. (Villaméa, 2023)

**FIGURA 44:** Therezinha Zerbeni

Fonte: ONU Mulheres

O movimento Mães Paulistas contra a Violência surgiu como uma reação às prisões de estudantes e jovens durante o 30º Congresso da União Nacional dos Estudantes em 1968. Essas mães começaram a se organizar em defesa de seus filhos, denunciando abusos do regime e clamando por justiça. A base desse movimento estava no papel social das mães como protetoras de suas famílias. (Wolff; Soraia; Mello, 2019)

Por fim, um movimento de grande relevância foi o Movimento Contra a Carestia, também conhecido como Movimento do Custo de Vida. Foi uma mobilização liderada majoritariamente por mulheres em resposta à crise econômica durante a ditadura. Surgiu em um curso ministrado por duas freiras em 1971 para um pequeno grupo de mulheres, tendo como tema “o valor da pessoa humana”. O evento gerou uma onda de iniciativas. “Nesse universo fervilhante dos bairros populares, onde lideranças comunitárias, religiosas, políticas e revolucionárias se encontravam, nasceram os novos movimentos sociais” (Napolitano, 2021, p. 273). Influenciadas por aquela iniciativa, outros grupos de mães foram se formando em diferentes bairros da periferia, até a formação do Movimento do Custo de Vida. Motivadas por preocupações quanto à subsistência, o MCV foi absorvendo cada vez mais adeptos, chegando ao número de 1,24 milhões de assinaturas em um evento na Praça da Sé (1978). (Napolitano, 2021, p. 274)

FIGURA 45: Mobilização do grupo nas ruas



Fonte: Jornal A Verdade

#### L. Mulheres que foram apoiadoras da ditadura militar

O período da ditadura militar brasileira não era composto apenas por mulheres opositoras ao regime; havia também aquelas que apoiaram o golpe e o regime instaurado. Um exemplo disso foi a *Marcha da Família com Deus pela Liberdade*, realizada em 1964 em São Paulo, que reuniu cerca de 500 mil pessoas, sendo liderada pelo grupo feminino da *União Cívica Feminina*. A manifestação que precedeu o golpe, conforme relatos atuais, indicam que a principal participação foi da classe média (Motta, 2021, p. 127-128). A direita queria dar uma resposta ao comício e tentativa de reforma de Jango (conforme capítulo sobre Ditadura Militar), com isso:

Era preciso responder a mobilização reformista com uma mobilização de rua maior ainda, que fizesse com que donas de casa, empresários, lideranças conservadoras civis e religiosas, jovens da burguesia e da pequena burguesia saíssem às ruas para protestar contra o governo. Para tal, foi escolhido o palco e a data. São Paulo, 19 de março. Dia de São José, padroeiro da família. O Santo operário foi mobilizado, simbolicamente, para trair a causa dos trabalhadores e marcar o dia dos reacionários em festa. [...] Patroas de cabelo com laquê e empregadas domésticas não muito confortáveis estavam lado a lado, contra o fantasma do comunismo. Religiosas, políticos, lideranças de classe também estavam presentes à passeata. Organizada pela União Cívica Feminina, uma das tantas entidades femininas conservadoras e anticomunistas que existiam no Brasil da época é que passaram a ser ativista exaltadas contra a esquerda, a marcha teve o apoio de 100 entidades civis. (Napolitano, 2021, p. 56)



**FIGURA 46:** Mulheres na Marcha da Família, com Deus pela Liberdade



Fonte: Terra

Na cultura, a escritora Rachel de Queiroz foi uma notável apoiadora do regime, mantendo uma amizade com o general Castelo Branco e integrando o Conselho Federal de Cultura criado por ele (Motta, 2021, p. 155). Em 1977 (durante a ditadura), Rachel se tornou a primeira mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras.

Em entrevista ao Roda Viva, foi questionada pelo também escritor Caio Fernando Abreu (preso em 1968) por ter apoiado o regime, Rachel ficou nervosa com os questionamentos e disse “apenas” ter apoiado o Castela Branco, e que não teria ligação com o AI-5.<sup>78</sup>

**FIGURA 47:** Rachel de Queiroz na Academia Brasileira de Letras



Fonte: Acervo Digital - Globo

Ainda, havia mulheres atuando diretamente nos quartéis em apoio à ditadura. Um exemplo disso é a tenente Neuza (nome verdadeiro Beatriz Martins), que, em entrevista ao

<sup>78</sup> YOUTUBE. "Você ajudou o golpe militar" - Discussão de Caio Fernando Abreu e Rachel de Queiroz. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B600sqDhhw0>. Acesso em: 01/01/2025.

livro *A Casa da Vovó: Uma biografia do DOI-CODI*, revelou sua atuação na repressão. Ela fez parte do Corpo de Policiamento Especial Feminino e, posteriormente, foi enviada ao DOI-CODI, onde se destacou pelo seu desempenho. Neuza era subestimada por ser mulher, não creditavam a possibilidade de uma mulher estar atuando na repressão, o que lhe permitiu agir sem levantar suspeitas. Embora tenha afirmado não participar de torturas, Neuza esteve envolvida na prisão de várias pessoas e no transporte de prisioneiros, como no caso de Criméia e seus sobrinhos, Janaína e Edson (citados anteriormente). Amélia Teles, mãe das crianças, reconheceu Neuza como responsável por entregar seus filhos ao comandante Carlos Alberto Brilhante Ustra. Em 1973, Neuza recebeu a Medalha do Pacificador por sua participação na morte de membros da Ação Libertadora Nacional. Em 2016, foi denunciada pela Procuradoria, tornando-se a primeira mulher acusada de crimes durante a ditadura militar.<sup>79</sup>

**FIGURA 48:** Tenente Neuza, recebendo a Medalha do Pacificador por sua participação na morte de membros da ANL



Fonte: Documentos Revelados

Apesar do sucesso no trabalho, as mulheres policiais enfrentaram o machismo da sociedade e do próprio destacamento. Diferente dos homens, elas precisavam escolher entre a

<sup>79</sup> GODOY, Marcelo. *A Casa da Vovó: uma Biografia do DOI-Codi (1969-1991), o Centro de Sequestro, Tortura e Morte da Ditadura Militar*. [recurso eletrônico] 2. ed. São Paulo: Alameda, 2014.

polícia e o casamento, sendo raras as exceções de mulheres casadas, necessariamente se casando com homens da mesma profissão. Esse dilema não afetava os homens policiais, que podiam ter uma vida familiar, cansado com quem quisessem e tendo quantos filhos desejassem, sem problemas.<sup>80</sup>

#### 7.3.4 Indagar se o gênero interferiu na forma como vivenciaram a ditadura militar

Nesse momento iremos analisar este quesito de duas perspectivas, primeiramente iremos fazer a indagação referente ao conteúdo do livro didático, e em um segundo momento faremos uma averiguação mais ampla, com base nos documentos da Comissão Nacional da Verdade. Quanto ao capítulo do livro didático sobre ditadura militar no Brasil, o texto demonstra uma abordagem desigual, onde o gênero claramente influencia a forma como as experiências durante a ditadura são narradas. Os homens recebem descrições detalhadas e multifacetadas, enquanto as mulheres são apresentadas de maneira superficial.

Palavras como "*lideraram*", "*resistiram*", "*organizaram*" e "*enfrentaram*" estão associadas às figuras masculinas. Por exemplo, Carlos Marighella e Carlos Lamarca são descritos como líderes guerrilheiros com papéis centrais na resistência armada. Esses homens são apresentados com detalhamento de suas ações, motivações e impactos histórico, bem como Chico Buarque, Gilberto Gil e Caetano Veloso são destacados como ícones da resistência cultural, com explicações sobre a importância política de suas obras e o impacto de sua censura ou exílio. No entanto, mulheres aparecem sem o mesmo nível de detalhamento ou reconhecimento de suas contribuições, como Elis Regina e Gal Costa que são mencionadas como participantes dos festivais de música, mas sem aprofundamento no impacto político ou cultural de suas performances, ou como Criméia e Marlene, que são citadas, mas suas contribuições específicas não são exploradas com o mesmo rigor que as dos homens, como Carlos Lamarca.

Na prática discursiva há o reforço da marginalização das mulheres, ao limitar sua participação a certos discursos, enquanto os homens são conectados a diversas narrativas (políticas, culturais, históricas). Isso reflete um desequilíbrio na representação de gênero durante o período. E na prática social o texto reproduz a hegemonia masculina, priorizando as ações, escolhas e contribuições dos homens. Isso reflete uma ideologia patriarcal, onde os homens são os agentes principais das mudanças e da resistência à ditadura. A guerrilha armada, por exemplo, é narrada exclusivamente do ponto de vista masculino, com destaque

---

<sup>80</sup> LINCK, Livia do Amaral e Silva. As Mulheres como Operárias da Violência: no contexto da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) [recurso eletrônico]. Andradina: Meraki, 2021.

para líderes como Carlos Marighella e Carlos Lamarca, enquanto as mulheres que participaram do mesmo movimento não recebem a mesma visibilidade, encobrindo a importância que tiveram.

Agora, indagando de uma perspectiva mais macro, com base nos relatos presentes nos documentos da Comissão Nacional da Verdade. As experiências de homens e mulheres durante a ditadura militar no Brasil evidenciam diferenças significativas, moldadas pelo gênero. Enquanto homens e mulheres enfrentaram torturas físicas e psicológicas extremas, as mulheres sofreram violências adicionais que exploravam sua condição de gênero, como abuso sexual, humilhações baseadas na sexualidade e ataques à maternidade. Nos relatos de tortura de homens, o vocabulário geralmente se concentra em termos relacionados à resistência política e ao enfrentamento direto da repressão. Palavras como "*guerrilheiro*", "*líder*", "*lutador*" e "*preso político*" são frequentemente associadas a figuras masculinas, destacando sua ação e protagonismo. Para as mulheres, o vocabulário utilizado nos depoimentos frequentemente reflete sua desumanização, com ênfase em termos como "*vadia*", "*puta*" e "*vaca*". Além disso, há descrições específicas de abusos sexuais, como "*estuprada*", "*despida*" e "*violada*". Se o vocabulário aplicado aos homens destaca seus papéis de resistência e liderança, as mulheres são frequentemente retratadas em situações de vulnerabilidade e desumanização, com seus corpos sendo explorados como ferramentas de controle e humilhação.

Na dimensão de prática discursiva, os homens são ligados a discursos públicos de resistência e revolução, as mulheres, por sua vez, são frequentemente vinculadas a discursos privados que enfatizam seu papel como mães, esposas, cuidadoras ou vítimas, mesmo em contextos de militância. Essas intertextualidades reforçam um discurso tradicional de gênero, mesmo quando as mulheres estavam engajadas na luta armada.

Por fim, no que se refere à prática social, ela reflete não apenas a hegemonia do regime, mas também as hierarquias patriarcais, que instrumentalizavam a violência de gênero como ferramenta de repressão. A violência contra os homens visava principalmente destruir a resistência política e militar. A tortura era usada para extrair informações e quebrar a moral, mas mantinha uma conexão direta com a luta política. A hegemonia militar tratava os homens como inimigos diretos do regime, centrando-se em sua ação política. Isso reflete uma ideologia que reconhecia os homens como líderes da resistência. Já a violência contra as mulheres, além de buscar a desestabilização política, também visava reforçar a hegemonia patriarcal. O regime utilizava abusos sexuais, ameaças à maternidade e humilhações baseadas na sexualidade como instrumentos de controle. As mulheres foram tratadas como duplamente

subversivas: pelo papel político e pela violação de normas de gênero, sendo punidas de forma que reforçava o controle dominante.

## 8 PRODUTO EDUCACIONAL

O ProfEPT, por ser um mestrado profissional, requer o desenvolvimento de um produto educacional, a ser aplicado em sala de aula ou em outros espaços de ensino. Segundo determinação da Capes:

a área de Ensino entende como produto educacional o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. (CAPES, 2019, p. 16)

Em uma pesquisa sobre os tipos e o público-alvo dos produtos educacionais gerados pelo mestrado ProfEPT entre os anos 2018 e 2020, disponibilizaram alguns dados interessantes.<sup>81</sup> Dentro destes anos, o Instituto Federal Farroupilha foi a instituição associada ao programa que mais gerou produtos educacionais no país, o que é imensamente positivo para a nosso curso.

Entretanto, um dado da pesquisa chamou bastante atenção, a minoria dos produtos educacionais do programa, em todo o país, tem como objetivo o atendimento da comunidade externa. Com isso, pensando em retribuir para a sociedade o investimento feito no meu tempo de mestrado, o produto educacional gerado por este estudo está ao alcance de toda comunidade.

Foi elaborada uma página no Instagram, apresentando as mulheres protagonistas no período da ditadura militar da Brasil, e que por apagamentos histórico e sociais, suas vivências não ganharam o destaque merecido. Além disso, a escolha das personagens aconteceu baseada nos resultados dessa pesquisa.

O perfil no Instagram é aberto, possibilitando que todos tenham acesso ao conteúdo embasado cientificamente, através de fontes confiáveis. Podendo ser utilizado por professores, apresentando o material da página em sala de aula.

Há postagens com fotos e textos, vídeos curtos, trechos de filmes, indicações culturais, todas elas relacionadas com o tema deste trabalho e com o resultado da pesquisa. Sendo o produto educacional um perfil no Instagram, permite uma alimentação contínua, não se

---

<sup>81</sup> GARCIA, Rosane de Brito Fernández; VIEIRA, Azenaide Abreu Soares. Tipos e público-alvo dos produtos educacionais gerados pelo programa de mestrado ProfEPT de 2018-2020. **EPT em Revista**. Volume 6 / Número 2 / Ano 2022 – p.102-116

encerrando com a entrega dessa dissertação, tornando possível a expansão do produto com o passar do tempo. O nome do perfil é: *Protagonismo feminino na ditadura militar do Brasil*, @protagonismo.feminino, conforme consta na imagem a seguir:

**FIGURA 49** – Produto educacional



Fonte: autoras

As postagens no Instagram iniciaram no dia seis de fevereiro de 2025. Até o momento que escrevo (18/02/2025), o perfil consta com 7248 visualizações, destes, 53,6% são de “não seguidores”, o mostrando que o perfil está conseguindo chegar em mais pessoas além daqueles que já são seguidoras.

**FIGURA 50** – Número de visualizações até o dia 18/02/2025



Fonte: autoras

Quanto ao conteúdo mais procurado, o destaque entre os “não seguidores” é o “reels”, enquanto aos “seguidores” são as “publicações”. Em ambos os casos, os stories são o que possui menos acesso.

**FIGURA 51** – Porcentagem de visualizações por conteúdo até o dia 18/02/2025

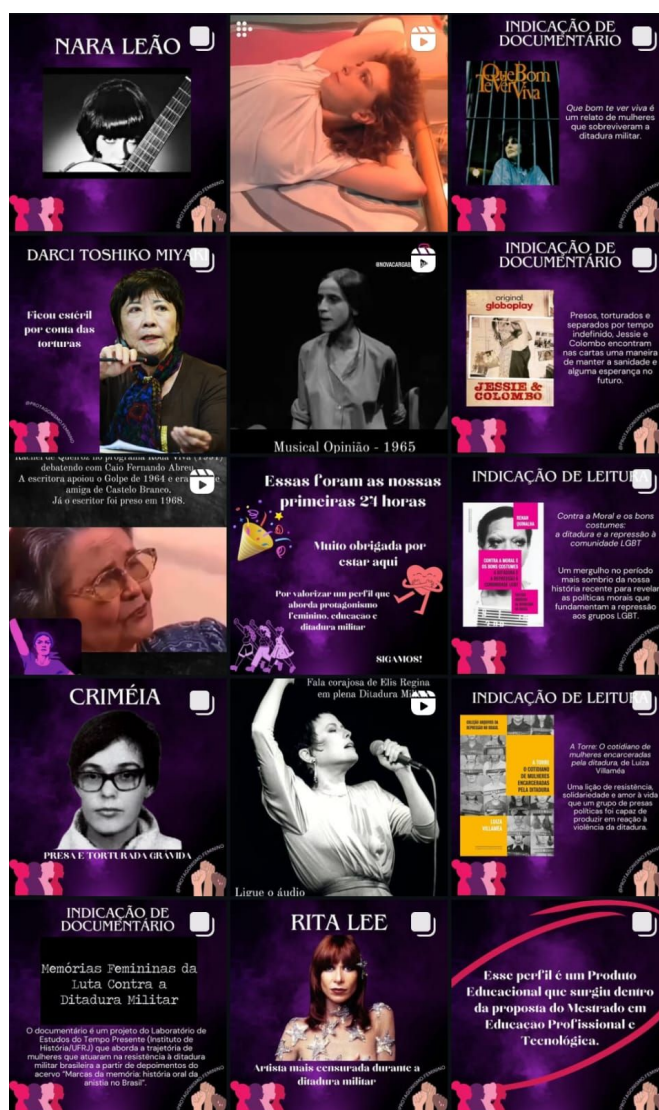
Fonte: autoras

Até o momento o perfil conta com 30 publicações, com conteúdos variados, apresentando: mulheres que foram protagonistas no período da ditadura militar em diferentes seguimentos; indicações de documentário; indicações de leituras; histórias de militantes; movimentos sociais; músicas e vídeos. O reels com maior número de visualizações até o momento é o de Maria Bethânia interpretando “Carcará”, com 2.301 visualizações, 17 compartilhamentos e tendo sido salvo 17 vezes. Em segundo é o vídeo de Dilma Rousseff falando sobre a tortura sofrida na ditadura, com 869 visualizações, compartilhado 16 vezes e salvo por 6 pessoas. Entre as publicações, a que resultou maior interesse foi a de Rita Lee, seguida da militante Dulce Chaves Pandolfi. Por fim, o story que gerou maior interação foi o em agradecimento ao engajamento nos três primeiros dias de perfil.

FIGURA 52 – Apresentação do perfil até o momento dessa escrita







Fonte: autoras

O objetivo desse produto educacional é dar visibilidade a mulheres que foram protagonistas no período da ditadura militar do Brasil, além de levar esse conhecimento para espaços que a comunidade externa tenha acesso. Ambos foram atingidos já em poucos dias do perfil *online*. Pessoas de todos os lugares do país estão visualizando e interagindo nas publicações, pessoas que estão na vida acadêmica e pessoas que estão fora. Por fim, o perfil não se encerra aqui. Outras publicações e interações irão acontecer mesmo depois de concluída essa fase do trabalho.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, buscamos analisar a visibilidade e o protagonismo das mulheres durante a ditadura militar no Brasil, com foco no currículo de história dos cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Farroupilha – *Campus Jaguari*. A pesquisa revelou que ainda há um significativo apagamento das figuras femininas na história. A análise dos dados mostrou que as mulheres desempenharam papéis cruciais e diversos durante o período da ditadura, no entanto, esses papéis muitas vezes não são devidamente reconhecidos ou valorizados nos livros didáticos.

Quanto ao objetivo de identificar quais mulheres possuem destaque no currículo de história dos cursos EMI do IFFar – *Campus Jaguari*, dentro da temática: ditadura militar do Brasil, constatamos que apenas cinco mulheres foram citadas no capítulo que aborda o tema, são elas: Criméia Alice Schmidt de Almeida, Marlene de Souza Soares, Nara Leão, Elis Regina e Gal Costa. No que diz respeito “comparar a importância ofertada à participação feminina com relação aos homens”, evidenciamos que além de numericamente, os homens também ganharam maior destaque nas descrições, espaços, diversidade nos perfis, e tiveram seus feitos mais valorizados.

No que se refere ao objetivo “realizar um levantamento de mulheres que se destacaram no período e que não foram contempladas no currículo”, trouxemos histórias de militantes, mulheres pretas, indígenas, mães, esposas, imprensa e apoiadoras do regime. O número de mulheres que foram protagonistas desse período é imensamente maior do que essa dissertação foi capaz de apresentar, e elas serão apresentadas aos poucos no produto educacional fruto dessa pesquisa. Entretanto, cabe aqui destacar questões interseccionais. Relatos de mulheres brancas, de classe média, e que tiveram oportunidade de estudar, é mais fácil de acessar do que de mulheres com outros marcadores sociais. Foi difícil encontrar relatos de mulheres pretas e indígenas, e não foi possível encontrar de mulheres com deficiência. O produto educacional pretendeu dar destaque a mulheres com diferentes marcadores sociais, como mulheres transgênero, lésbicas e pobres, por exemplo. Além de deixar esse enfoque aberto para novas pesquisas.

Referente a indagar se o gênero interferiu na forma como vivenciaram a ditadura militar, afirmamos que sim, tanto na forma com que são descritas no livro didático, quanto nas suas experiências no período da ditadura. Tiveram seus corpos sexualizados, assim como a maternidade e a quebra dos estereótipos de gênero utilizados pelos agentes da repressão violentamente, além das outras torturadas igualmente sofridas pelos homens (pau-de-arara, choques elétricos e cadeira do dragão, por exemplo).

Ao último objetivo específico, “elaborar uma página no *Instagram* que oportunize visibilidade às mulheres no período estudado”, o produto educacional dessa pesquisa iniciou o seu funcionamento no dia seis de fevereiro de 2025. Ele é um produto com resultado parcial, já que não se encerra com a entrega dessa dissertação. O perfil no Instagram permanecerá em funcionamento, proporcionando visibilidade e levando o conhecimento sobre o assunto mesmo depois da finalização dessa pesquisa. Entretanto, os objetivos com relação a ele, já foram atingidos.

Sendo assim, a importância de visibilizar as mulheres na história é fundamental não apenas para a elaboração de uma narrativa mais justa e inclusiva, mas também para proporcionar às alunas modelos de representatividade e empoderamento. Portanto, é essencial que os currículos escolares sejam revisados e atualizados para incluir de maneira mais abrangente e precisa a participação feminina na história, especialmente em períodos tão marcantes como o da ditadura militar brasileira. Ofertar essa visibilidade não só enriquece o conhecimento histórico dos alunos, como também contribui para a formação de uma sociedade mais equitativa e consciente de sua diversidade.

Por fim, esta dissertação reforça a necessidade de uma educação que valorize e reconheça a contribuição das mulheres na história, promovendo um currículo que reflita a realidade de todos os sujeitos históricos e suas experiências, bem como a importância de sermos resistência em prol do bem comum.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto – Portugal: Porto Editora, 2001.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado: Compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Rio de Janeiro: DP&A aditora, 2005.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda Aranha. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Moderna, 2020.
- ARNS, Dom Paulo Evaristo. **Brasil: Nunca Mais**. 41ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BALISCEI, João Paulo. **Abordagem histórica e artística do uso das cores azul e rosa como pedagogias de gênero e sexualidade**. Revista Teias, v. 21, Edição Especial, p. 223 – 244, ago. 2020.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- BORGES, Carla; MERLINO, Tatiana. **Heroínas desta História: mulheres em busca de justiça por familiares mortos pela ditadura** (Orgs.). São Paulo: Instituto Vladimir Herzog; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm) . Acesso em: 30/07/2023
- BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, e Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Planalto. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm) . Acesso em: 29/07/2023
- BRASIL. MEC/SETEC. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: Concepções e Diretrizes**. Brasília, DF, Ministério da Educação, 2010.
- BRASIL. **Relatório da Comissão Nacional da Verdade; v.1**. [Recurso eletrônico]. Brasília: CNV, 2014.
- BRASIL. **Relatório da Comissão Nacional da Verdade; v.2: Textos Temáticos**. [Recurso eletrônico]. Brasília: CNV, 2014.
- BRASIL. **Relatório da Comissão Nacional da Verdade; v.3: Mortos e Desaparecidos Políticos**. [Recurso eletrônico]. Brasília: CNV, 2014.
- BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file> . Acesso em: 26/08/2023.

BUENO, Daniela Gomes Martins. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma política a ser cravada na história**. Curitiba: Appris, 2015.

CAPES. **Documento de área – Ensino**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 10/06/2023

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CHIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez: 2012. p. 83-106.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte. v.23. n.1. p.187-205. jan-abr. 2014.

COLLING, Ana Maria; TADESCHI, Losandro Antonio, org. **Dicionário crítico de gênero**. 2ª ed. Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

COLLING, Ana Maria. Gênero e História. **Contexto e Educação**. Editora Unijuí, ano 19, nº 71/72, jan./dez, p. 29 - 43, 2004.

COLLING, Ana Maria. Inquietações sobre educação e gênero. **Trilhas da História**, Três Lagoas, v. 4, nº 8, jan-jun, p. 33- 48, 2015.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio. O ensino de história e os estudos de gênero na historiografia brasileira. **História e Perspectivas**, Uberlândia. p. 295-314. jan./jun. 2015

DEL PRIORE, Mary (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. São Paulo: Elefante, 2019.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Trabalho como Princípio Educativo**. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. P. 750-757

GARCIA, Rosane de Brito Fernández; VIEIRA, Azenaide Abreu Soares. Tipos e público-alvo dos produtos educacionais gerados pelo programa de mestrado ProfEPT de 2018-2020. **EPT em Revista**. Volume 6 / Número 2 / Ano 2022 – p.102-116.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **IFFar 10 anos: ensaios dessa trajetória**. Santa Maria/ RS: IFFar – Instituto Federal Farroupilha, 2018.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2026**. Santa Maria. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/documentos-do-pdi/item/13876-pdi-2019-2026> . Acesso em: 30/07/2023

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Administração Integrado**. Jaguari. 2022.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agricultura Integrado**. Jaguari. 2020.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Sistemas de Energias Renováveis Integrado**. Jaguari. 2020.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUKE, Allan. Análise do discurso numa perspectiva crítica. In: HYPOLITO, A; GANDIN L. A. (Orgs.). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MACHADO, Lucília. Ensino médio e técnico com currículos integrados. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, p. 80-95, 2010.

MERLINO, Tatiana; OJEDA, Igor (org.). **Direito à memória e à verdade: Luta, substantivo feminino**. [livro eletrônico]. São Paulo: Caros Amigos, 2010.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Passados presentes: O golpe de 1964 e a ditadura militar**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

MOURA, Dante Henrique. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Documento Base**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. 2007.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: História do Regime Militar Brasileiro**. São Paulo:

Contexto, 2021.

NIETTO, Rose Méri; RABELO, Giani. **Clandestinidad, cárcere e tortura: lembranças de uma militante de esquerda na ditadura civil-militar no Brasil**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 12 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, UFSC, 2021, ISSN 2179-510X

PACHECO, Eliezer. **Desvendando os Instituto Federais: Identidade e Objetivos**. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 4, nº 1, 2020 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

PACHECO, Eliezer. **Federais: Uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Moderna, 2011.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, p. 42-57, 2010.

RAMOS, Marise. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, p. 107-128, 2012

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise do Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

SAFFIOTI, Heleieth. **A Mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero patriarcado violência**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abril. 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCOTT, Joan W. **A Reply to Criticism**. International Labor and Working-Class History, nº 32, p. 39-45, 1987.

SCOTT, Joan W. **Deconstruir Igualdad-Versus-Diferencia: Usos De La Teoria Posestructuralista Para El Feminismo**. Feminaria, Buenos Aires, VII, nº 13, p. 1-9, 1994.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade. 20 (2), p. 71-99, jul./dez., 1995.

SCOTT, Joan W. História das mulheres. In. BURKE, Peter (org). **A escrita da História. Novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992, p. 63-95.

SILVA, Francislene Rosas da; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho; ARAÚJO, José Júlio César do Nascimento. **A Constituição Histórico-Institucional da Consolidação dos Institutos de Educação no Brasil**. Eccos – Revista Científica, São Paulo, n. 62, p. 1-18, e21772, jul./set. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA-LOBO, Elisabeth. **A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência**. 3ª ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, Editora Expressão Popular, 2021.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve História do feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

VILLAMÉA, Luiza. **A Torre: O cotidiano de mulheres encarceradas pela ditadura**. [livro eletrônico]. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

WODAK, Ruth. **Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos**. Linguagem em Dis(curso) – LemD, Tubarão, v.4, n.esp, p. 223-243.

WOLFF, Cristina Scheibe; SORAIA, Jair Zandoná; MELLO, Carolina de. **Mulheres de Luta: feminismo e esquerdas no Brasil (1964-1985)**. [livro eletrônico]. Curitiba: Appris, 2019.



## APÊNDICE A – LINHA DO TEMPO DE CONQUISTAS FEMININAS NO BRASIL

Tabela elaborada através da linha do tempo presente na cartilha<sup>82</sup> elaborada por Thaís Teixeira da Silva, que compõe o produto educacional fruto de sua participação no programada de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

1827 - Mulheres podem começar a frequentar as escolas.
1832 - Nísia Floresta publica <i>Direitos das Mulheres e Injustiça dos homens</i> , considerado fundador do feminismo brasileiro. Foi a primeira mulher a denunciar o mito da superioridade do homem.
1852 - Surge o primeiro jornal feminista <i>Jornal das Senhoras</i> .
1871 - É promulgada a Lei do Ventre Livre, em que filhos/as de mulheres escravizadas nascem libertos. Embora seja considerada uma conquista, houve problemas relacionados à efetivação desta <i>liberdade</i> .
1879 - Mulheres podem ser aceitas nas universidades.
1885 - Chiquinha Gonzaga se torna a primeira Maestrina.
1887 - Rita Lobato Freitas se torna a 1ª médica do Brasil, na Bahia, e 2ª na América Latina.
1888 - Assinatura da Lei Áurea. A Princesa Isabel foi a primeira senadora brasileira e primeira chefe de estado no continente americano.
1894 - Nasce Bertha Luz, uma das precursoras do movimento sufragista no Brasil e única mulher na Assembleia da ONU que aprovou a Declaração dos Direitos Humanos.
1910 - Nasce Patrícia Galvão, ativista feminista presa mais de 20 vezes por lutar pelos direitos das mulheres.
1910 - Ocorre a II Conferência Internacional das Mulheres Socialistas, que introduz, ainda sem data definida, o Dia Internacional da Mulher.
1910 - Surge o Partido Republicano Feminino, que luta pelo direito ao voto e emancipação da mulher.
1918 - Maria Lacerda de Moura lança o livro <i>Em torno da Educação</i> , defendendo o processo educacional na libertação e como fator de transformação na vida das mulheres.
1919 - A Organização Internacional do Trabalho publica resolução que obriga o pagamento de salários iguais entre homens e mulheres.
1928 - Eleita a primeira prefeita brasileira, em Lajes (RN), Alzira Soriano de Souza.
1928 - Celina Guimarães é a primeira mulher a se alistar eleitora (RN).
1932 - Nadadora Maria Lenk é a primeira brasileira a participar de Olimpíadas.
1932 - Mulheres solteiras, com renda, e casadas, autorizadas pelo marido, podem votar.
1934 - Sufrágio universal de mulheres.
1934 - Primeira deputada federal eleita, Carlota de Queirós (SP).
1936 - É fundado o primeiro sindicato de Domésticas, por Laudelina de Campos, em Santos.
1949 - Ocorre o I Encontro Nacional Feminista, em Fortaleza.
1956 - Acontece a I Conferência Nacional das Mulheres Trabalhadoras do Brasil.
1962 - Aprovado o Estatuto da Mulher Casada (Lei 4.212/62), que define o direito à herança e retira a obrigação de autorização do marido para que a mulher possa trabalhar.
1975 - Surge o <i>Jornal Brasil Mulher</i> .
1975 a 1985 - A ONU institui a Década da Mulher.
1977 - Aprovada a Lei do Divórcio (Lei 6.515/77).
1979 - As mulheres são autorizadas a praticar qualquer esporte, após quatro mulheres se inscreverem em Campeonato Sul Americano de Judô com nomes masculinos. De 1937 a 1979 elas só podiam praticar esportes de acordo com sua <i>condição física feminina</i> .
1982 - Esther Figueiredo é a primeira ministra de estado, no Ministério de Educação.
1985 - Surge a primeira Delegacia da Mulher (SP).
1985 - Criado o Conselho Nacional de Direitos da Mulher, junto ao Ministério da Justiça.
1985 - Ano Internacional da Mulher, pela ONU. Fixou a data de 08 de março como Dia Internacional da Mulher.
1987 - Elaborada a Carta da Mulher Brasileira aos Constituintes, construída após vários encontros. Conseguiu incorporar quase 80% das reivindicações na Constituição de 88.
1988 - Chamado de Lobby do Batom, feministas e deputadas federais incluem a igualdade formal na Constituição Federal.
1988 - Luiza Erundina é eleita prefeita da maior cidade do país, São Paulo.
1988 - Ocorre o I Encontro Nacional de Mulheres Negras, introduzindo de maneira consolidada a questão

<sup>82</sup> SILVA, Thaís Teixeira da. **A emergência das mulheres na ação comunitária: narrativas, feminismos e direitos humanos**. Porto Alegre: Por e para mulheres - Curso de Extensão - IFRS Campus Restinga, 2019.

racial na ordem do movimento feminista.
1990 - Dia 28 de setembro é instituído como Dia pela Descriminalização do Aborto na América Latina e Caribe.
1996 - É introduzido o sistema de cotas para mulheres nas eleições (Lei 9.100/95), tendo, os partidos, que destinarem 20% das vagas nas chapas eleitorais a mulheres.
1999 - Ocorre o I Seminário Nacional de Mulheres Lésbicas e Bissexuais (RJ), que introduz o dia 29 de agosto como Dia da Visibilidade Lésbica.
2000 - Acontece a I Marcha Mundial de Mulheres e a I Marcha da Margaridas.
2001 - I Marcha das Vadias, que ocorre contra a culpabilização das vítimas de crimes de estupro e contra a cultura de poder sobre o corpo da mulher.
2002 - Casar sem ser virgem deixa de ser crime e motivo de divórcio.
2002 - Conferência Nacional de Mulheres Brasileiras lança a Plataforma Política Feminista.
2002 - É criada a Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher, transformada, em 2003, em Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres.
2006 - Aprovada Lei Maria da Penha (Lei 11.340/06), que é resultado da luta do movimento e busca coibir a violência doméstica contra a mulher.
2009 - Lei de cotas para mulheres serem candidatas passa a ser obrigatória e estabelece 30% como mínimo de candidaturas femininas.
2010 - Eleita a primeira presidenta do Brasil, Dilma Rousseff.
2015 - Sancionada a Lei do Femicídio (Lei 13.104/15), que altera o Código Penal e inclui o assassinato de mulher por razão desta condição como homicídio qualificado.

# ANEXO B – MATÉRIA DE 1963 DO JORNAL DO BRASIL

Jornal do Brasil, dia 13 de setembro de 1963, página 6. Disponível em: <https://news.google.com/newspapers?nid=0qX8s2k1IRwC&dat=19630913&printsec=frontpage&hl=pt-BR> Acesso em:

**EXCITAÇÃO**  
hiscates  
e trabalhismo

## JORNAL DO BRASIL

13 de setembro de 1963

10. de Novembro de 1963

COISAS DA POLÍTICA

# BASTA

**Rebelião de Brasília é incôgnita para Governo**

Com o país de suspense, a rebelião de Brasília, segundo a imprensa, não é mais do que uma revolução. O governo não sabe se trata-se de uma revolução ou de uma rebelião. O governo não sabe se trata-se de uma revolução ou de uma rebelião. O governo não sabe se trata-se de uma revolução ou de uma rebelião.

**Minora a significação da revolta de Brasília**

Minora a significação da revolta de Brasília contra decisão de um dos Poderes da República, e torce-se contante com os sublevados. E tenta desmontar a significação da revolta, e bus de seus antecedentes e das consequências que ela tem sobre o País, hoje e amanhã. E pretende, pelo esclarecimento, impedir a correção definitiva de um curso político anticonstitucional, para continuar a rebelião, como bem o demonstra a solidariedade da Frente Parlamentar Nacionalista aos sublevados, até chegarmos não apenas a uma revolta, mas a uma Revolução.

**Antes que cheguemos à Revolução, digamos um BASTA.** Digamos enquanto existem organizações, coesas e disciplinares, capazes e honestas — e capazes, para sustentar pela presença de suas armas o próprio BASTA.

**Amaldi-sei tarde.** E o que foi abido nunca em consequências mais trágicas para o regime, será devidamente corrigido com derramamento de sangue.

**Chego o momento de inventar a tendência, de mudar o rumo da corrente que nos vai arrastando nos baixos autônticos.** Chego o momento — agora como o que antes, com a revolta de Brasília — de pôr termo ao não do próprio Governo à constituição de duas instituições: uma legal, sem eficiência e resultados administrativos demorados, e outra ilegal, visivelmente subversiva, montada sobre apêndice ilegal do Governo, chamado Comando-Geral dos Trabalhadores.

**A coexistência dessas duas instituições vem levando, gradativamente, o Governo para ilegalidade —** não Governo empunha de um nome de legalidade! No verdade, já levou frequentemente o Presidente para a ilegalidade, lá vai que ele por culpa de sua incompetência, por irresponsabilidade ou por cálculo, prestigia em discursos e com sua presença movimentos claramente subversivos na classe Trabalhadora e nos meios dos graduados das Forças Armadas.

**Hi males que vêm para bem, dizem-se a comemorar a significação profunda do fim da greve sanitária, por obra e graça da intervenção militar, e por causa da unidade oficial do Presidente da República. E registramos o ódio da falsa política de conciliação de classes por aristocratas e luxuriosos pessoais do Presidente da República. A greve geral de Santos só terminou sob o peso das armas. E a verdadeira conciliação de classes só será abalada através de uma POLÍTICA DE CONCILIAÇÃO DE CLASSES.**

**Hi males que vêm para bem, repetimos agora.** Não sabe a parte legal de seu Governo, que não poderá continuar a estimular lutas de classes no seio das Forças Armadas. Elas não estão divididas em classes nem o exterior no futuro. Insiste nessa orientação será tentar levar não apenas o Governo para a ilegalidade, mas todo o País, que deseja viver em regime de plena legalidade e garantia, e vai viver porque amaldi-sei a unidade de País. As Forças Armadas e os acontecimentos entre elas não se formam com a parte legal do Governo, não seguem a política legal do

**Sonhos de três noites de cinema**

Três de Adeyde

Realização da monumentalidade política e ideológica, e realização de uma nova realidade de cinema, sob o signo de uma nova estética.

Quando se trata de cinema, há sempre uma grande preocupação com a forma. E é esta preocupação que dá ao cinema um caráter de arte. E é esta preocupação que dá ao cinema um caráter de arte.

## ANEXO C - TRECHO DO ATO INSTITUCIONAL NÚMERO 5

Os destaques em verde foram feitos pelas autoras.

### ATO INSTITUCIONAL

Art. 1º - São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições estaduais, com as modificações constantes deste Ato Institucional.

Art. 2º - O Presidente da República poderá decretar o **recesso do Congresso Nacional**, das **Assembléias Legislativas** e das **Câmaras de Vereadores**, por Ato Complementar, em estado de sítio ou fora dele, só voltando os mesmos a funcionar quando convocados pelo Presidente da República.

§ 1º - Decretado o recesso parlamentar, **o Poder Executivo correspondente fica autorizado a legislar em todas as matérias** e exercer as atribuições previstas nas Constituições ou na Lei Orgânica dos Municípios.

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ait/ait-05-68.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm)

1/3

23/03/2024, 13:44

AIT-05-68

§ 2º - Durante o período de recesso, os Senadores, os Deputados federais, estaduais e os Vereadores só perceberão a parte fixa de seus subsídios.

§ 3º - Em caso de recesso da Câmara Municipal, a fiscalização financeira e orçamentária dos Municípios que não possuam Tribunal de Contas, será exercida pelo do respectivo Estado, estendendo sua ação às funções de auditoria, julgamento das contas dos administradores e demais responsáveis por bens e valores públicos.

Art. 3º - O Presidente da República, no interesse nacional, **poderá decretar a intervenção nos Estados e Municípios, sem as limitações previstas na Constituição.**

Parágrafo único - Os interventores nos Estados e Municípios serão nomeados pelo Presidente da República e exercerão todas as funções e atribuições que caibam, respectivamente, aos Governadores ou Prefeitos, e gozarão das prerrogativas, vencimentos e vantagens fixados em lei.

Art. 4º - No interesse de preservar a Revolução, o Presidente da República, ouvido o Conselho de Segurança Nacional, e sem as limitações previstas na Constituição, **poderá suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais.**

Parágrafo único - Aos membros dos Legislativos federal, estaduais e municipais, que tiverem seus mandatos cassados, não serão dados substitutos, determinando-se o quorum parlamentar em função dos lugares efetivamente

Art. 5º - A suspensão dos direitos políticos, com base neste Ato, importa, simultaneamente, em: [\(Vide Ato Institucional nº 6, de 1969\)](#)

- I - cessação de privilégio de foro por prerrogativa de função;
- II - suspensão do direito de votar e de ser votado nas eleições sindicais;
- III - proibição de atividades ou manifestação sobre assunto de natureza política;
- IV - aplicação, quando necessária, das seguintes medidas de segurança:
  - a) liberdade vigiada;
  - b) proibição de freqüentar determinados lugares;
  - c) domicílio determinado.

§ 1º - O ato que decretar a suspensão dos direitos políticos poderá fixar restrições ou proibições relativamente ao exercício de quaisquer outros direitos públicos ou privados. [\(Vide Ato Institucional nº 6, de 1969\)](#)

§ 2º - As medidas de segurança de que trata o item IV deste artigo serão aplicadas pelo Ministro de Estado da Justiça, defesa a apreciação de seu ato pelo Poder Judiciário. [\(Vide Ato Institucional nº 6, de 1969\)](#)

Art. 6º - Ficam suspensas as garantias constitucionais ou legais de: vitaliciedade, inamovibilidade e estabilidade, bem como a de exercício em funções por prazo certo.

§ 1º - O Presidente da República poderá mediante decreto, demitir, remover, aposentar ou pôr em disponibilidade quaisquer titulares das garantias referidas neste artigo, assim como empregado de autarquias, empresas públicas ou sociedades de economia mista, e demitir, transferir para a reserva ou reformar militares ou membros das polícias militares, assegurados, quando for o caso, os vencimentos e vantagens proporcionais ao tempo de serviço.

§ 2º - O disposto neste artigo e seu § 1º aplica-se, também, nos Estados, Municípios, Distrito Federal e Territórios.

Art. 7º - O Presidente da República, em qualquer dos casos previstos na Constituição, poderá decretar o estado de sítio e prorrogá-lo, fixando o respectivo prazo.

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ait/ait-05-68.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm)

2/3

23/03/2024, 13:44

AIT-05-68

Art. 8º - O Presidente da República poderá, após investigação, decretar o confisco de bens de todos quantos tenham enriquecido, ilicitamente, no exercício de cargo ou função pública, inclusive de autarquias, empresas públicas e sociedades de economia mista, sem prejuízo das sanções penais cabíveis. [\(Regulamento\)](#)

Parágrafo único - Provada a legitimidade da aquisição dos bens, far-se-á sua restituição.

Art. 9º - O Presidente da República poderá baixar Atos Complementares para a execução deste Ato Institucional, bem como adotar, se necessário à defesa da Revolução, as medidas previstas nas [alíneas d e e do § 2º do art. 152 da Constituição](#).

Art. 10 - Fica suspensa a garantia de habeas corpus, nos casos de crimes políticos, contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular.

Art. 11 - Excluem-se de qualquer apreciação judicial todos os atos praticados de acordo com este Ato institucional e seus Atos Complementares, bem como os respectivos efeitos.

Art. 12 - O presente Ato Institucional entra em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 13 de dezembro de 1968; 147º da Independência e 80º da República.