

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA/UESB

**DANIELA RODRIGUES DA SILVA**

**MULHERES NAS LUTAS DE RESISTÊNCIA À DITADURA  
EMPRESARIAL-MILITAR NA BAHIA: DOS ESTUDOS ACADÊMICOS  
À PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS**

VITÓRIA DA CONQUISTA – BAHIA

DEZEMBRO DE 2021

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA/UESB

**DANIELA RODRIGUES DA SILVA**

**MULHERES NAS LUTAS DE RESISTÊNCIA À DITADURA  
EMPRESARIAL-MILITAR NA BAHIA: DOS ESTUDOS ACADÊMICOS  
À PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História, ProfHistória/UESB, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Narrativas Históricas: Produção e Difusão.

Orientador: Prof. Dr. Belarmino de Jesus Souza.

VITÓRIA DA CONQUISTA – BAHIA

DEZEMBRO DE 2021

S586m

Silva, Daniela Rodrigues da.

Mulheres nas lutas de resistência à ditadura empresarial – militar na Bahia: dos estudos acadêmicos à produção de materiais didáticos. / Daniela Rodrigues da Silva, 2021.

140f. il.

Orientador (a): Dr. Belarmino de Jesus Souza.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, Vitória da Conquista, 2021.

Contém guia de apoio pedagógico

Inclui referência F. 131.- 140

1. Ditadura Empresarial-Militar - Mulheres. 2. Gênero e ditadura – Ensino de história. 3. História local – História regional 4. História do tempo presente. I. Souza, Belarmino de Jesus. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Ensino de história- ProfHistória. III. T.

CDD 981.063

**Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890**

Bibliotecária UESB – Campus Vitória da Conquista -BA

**DANIELA RODRIGUES DA SILVA**

**MULHERES NAS LUTAS DE RESISTÊNCIA À DITADURA EMPRESARIAL-  
MILITAR NA BAHIA: DOS ESTUDOS ACADÊMICOS À PRODUÇÃO DE  
MATERIAIS DIDÁTICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Foi avaliada para a obtenção do título de mestre em Ensino de História, e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela banca examinadora.

Data da aprovação: **28 / 12 / 2021.**

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Belarmino de Jesus Souza

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Orientador

---

Prof. Dr. Jorgeval Andrade Borges

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Examinador Interno

---

Profª. Dra. Lina Maria Brandão de Aras

Universidade Federal da Bahia (UFBA)/ Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Examinadora Externa

*A todas as mulheres de luta, que resistem aos grilhões da sociedade sexista, misógina, machista e opressora.*

*À minha mãe, exemplo de garra, força e determinação.*

*À minha filha, que me ensina a me reinventar todos os dias.*

## AGRADECIMENTOS

Escrever não é uma tarefa fácil. Exige tempo, esforço, paciência e dedicação. Não teria chegado até aqui sem o apoio, a colaboração e o incentivo de todos e todas que me impulsionaram nessa caminhada. A vocês, minha gratidão:

Ao meu orientador, professor Doutor Belarmino de Jesus Souza, por ser calma em meio às tempestades que, por vezes, agitaram nossa embarcação. Minha eterna gratidão por me guiar à procura de um porto seguro onde pudéssemos ancorar.

À professora Doutora Lina Maria Brandão de Aras e ao professor Doutor Jorgeval Andrade Borges, por terem aceitado o convite para a participação nas bancas de qualificação e defesa. Gratidão pelas valiosíssimas contribuições que nortearam este trabalho.

Aos professores e professoras do PROFHISTÓRIA UESB, pelos ensinamentos, apoio, e por acreditar em nós.

À coordenação do Programa, representada pelas professoras Doutoras Isnara Pereira Ivo e Grayce Mayre Bonfim Souza, por desempenhar um excelente trabalho frente aos desafios de coordenar a primeira turma de Mestrado Profissional em Ensino de História da UESB.

À Fabíola Novais, secretária do Programa, pela eficiência, pronto atendimento às demandas solicitadas, simpatia e gentileza.

Aos colegas de turma, pelo apoio, incentivo e companheirismo. Vocês são incríveis!

À Iracema, com quem dividi meus anseios, angústias, minhas inseguranças e incertezas. Amiga que conheci no curso, mas que seguirá por toda a minha vida.

Aos companheiros e companheiras do Colégio Estadual de Planalto, por todo o incentivo e compreensão nesse período em que fiquei mergulhada nos mares dessa jornada.

Aos meus pais, Ildiney e José Carlos, a quem devo tudo o que sou. Agradeço por me conceder as bases de formação de uma pessoa humana e íntegra em princípios e valores e por me ensinar que desistir dos nossos ideais não é uma opção.

Agradeço aos meus irmãos, Danilo e Daiane, pela disposição em colaborar no que fosse necessário e por me aturar nos pedidos de favores. O apoio de vocês foi fundamental nessa caminhada!

Ao meu companheiro de vida, Fabiano. Gratidão por aturar meus chiquetes e reclamações, por ser tão presente, amável e compreensível.

À minha filha, Ana Clara, luz que me ilumina e guia meus caminhos. Amor incondicional que ressignifica diariamente meu viver.

*“Que nada nos limite.  
Que nada nos defina.  
Que nada nos sujeite.  
Que a liberdade seja nossa própria substância”.*

*(Simone de Beauvoir)*

## RESUMO

A presença de mulheres nas lutas de resistência à Ditadura Empresarial-Militar na Bahia constitui-se no objeto da presente dissertação. As abordagens teóricas e metodológicas que fundamentam a pesquisa estão situadas nos campos da Nova História Política e das Relações de Gênero. Frequentemente ignoradas nas abordagens e nos materiais didático-pedagógicos sobre os espaços políticos e institucionais, as mulheres estão apagadas também nas narrativas sobre resistência e luta. No sentido contrário a essa tendência, a investigação tem por objetivo propor abordagens e materiais didáticos que contemplem a temática da participação desses sujeitos no combate à Ditadura Empresarial-Militar. Investigamos como a produção acadêmica local e regional sobre a participação das mulheres em organizações e ações de resistência ao regime ditatorial pode ser utilizada para discussões do tema em salas de aula do Ensino Médio. Foi realizada a pesquisa de produções em nível de pós-graduação, nas universidades localizadas no estado da Bahia sobre a atuação de mulheres nas lutas contra a ditadura e encontrados somente cinco trabalhos que versam especificamente sobre a temática pretendida. Com a perspectiva de inserir as discussões encontradas nas pesquisas em materiais voltados para o público da Educação Básica, propõe-se como solução mediadora de aprendizagem um guia de apoio pedagógico em formato de livro digital para uso de professores e professoras, elaborado à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. A proposição de novas formas de abordagens didáticas indica um potencial para romper com a invisibilização das mulheres nos enfrentamentos à repressão e nas lutas pela democracia, além de contribuir para que na relação dialética do conhecimento entre todo-parte os/as estudantes possam se reconhecer enquanto agentes ativos/as no processo de transformação das relações sociais.

**Palavras-Chave:** Ensino de História. Gênero. História do tempo presente. Mulheres. Ditadura Empresarial-Militar. História local. História regional.



## ABSTRACT

The presence of women in resistance struggles against the Business-Military Dictatorship in Bahia is the object of this dissertation. The theoretical and methodological approaches that underlie the research are located in the fields of New Political History and Gender Relations. Often ignored in the approaches and in the didactic-pedagogical materials about political and institutional spaces, women are also erased in the narratives about resistance and struggle. Contrary to this trend, the investigation aims to propose approaches and teaching materials that address the theme of the participation of these subjects in combating the Business-Military Dictatorship. We investigate how local and regional academic production on women's participation in organizations and actions of resistance to the dictatorial regime can be used for discussions on the topic in high school classrooms. A research was carried out on postgraduate level productions in universities located in the state of Bahia on the role of women in the struggle against the dictatorship and found only five works that specifically deal with the intended theme. With the perspective of inserting the discussions found in the researches in materials aimed at the Basic Education public, a pedagogical support guide in digital book format for use by teachers, elaborated in the light of Pedagogy is proposed as a mediating solution for learning. Historical-Critical. The proposition of new forms of didactic approaches indicates a potential to break with the invisibility of women in confronting repression and in the struggles for democracy, in addition to contributing so that in the dialectical relationship of knowledge between all parties, students can recognize themselves as active agents in the process of transformation of social relations.

**Keywords:** History Teaching. Genre. History of the present time. Women. Business-Military Dictatorship. Local history. Regional history.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 -</b> Monumento/antimonumento <i>Aos 27 Baianos Mortos e Desaparecidos Políticos, Vítimas da Ditadura Militar</i> .....	119
---	-----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 -</b> Repositórios Acadêmicos Consultados.....	59
<b>Quadro 2 -</b> Trabalhos Acadêmicos Seleccionados.....	60

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABES	Associação Baiana dos Estudantes Secundaristas
AFB	Associação Feminina da Bahia
AI - 1	Ato Institucional número 1
AI - 5	Ato Institucional número 5
ALN	Ação Libertadora Nacional
AP	Ação Popular
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBA	Comitê Brasileiro pela Anistia
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CGT	Comando Geral dos Trabalhadores
CODI	Centro de Operações de Defesa Interna
DOI	Destacamento de Operações de Informações
DSN	Doutrina de Segurança Nacional
ESG	Escola Superior de Guerra
FDIM	Federação Democrática Internacional de Mulheres
IAPI	Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Industriários
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
IPM	Inquérito Policial Militar
JUC	Juventude Universitária Católica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
ME	Movimento Estudantil
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MFPA	Movimento Feminino pela Anistia
MR – 8	Movimento Revolucionário 8 de Outubro
MTR	Movimento Trabalhista Renovador
NEIM	Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher
OAB - BA	Ordem dos Advogados do Brasil - Bahia
OBAN	Operação Bandeirante
PC do B	Partido Comunista do Brasil

PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PM	Polícia Militar
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PRP	Partido de Representação Popular
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSD	Partido Social Democrático
PSP	Partido Social Progressista
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SNI	Serviço Nacional de Informações
TRE	Tribunal Regional Eleitoral
UCF	União Cívica Feminina
UCSAL	Universidade Católica de Salvador
UDN	União Democrática Nacional
UEB	União dos Estudantes da Bahia
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
VAR-Palmares	Vanguarda Armada Revolucionária – Palmares

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2 “UMA MULHER NÃO DEVE VACILAR”: GÊNERO, POLÍTICA E DITADURA.....</b>	<b>24</b>
2.1 POLÍTICA É COISA DE MULHER, SIM! .....	24
2.2 TEMPOS SOMBRIOS.....	36
2.3 RESISTIR É PRECISO: E ELAS RESISTIRAM! .....	47
<b>3 “É PRECISO ESTAR ATENTA E FORTE, NÃO TEMOS TEMPO DE TEMER A MORTE”: MULHERES E RESISTÊNCIA À DITADURA EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS LOCAIS E REGIONAIS.....</b>	<b>58</b>
3.1 MILITÂNCIA POLÍTICA DE AMABÍLIA ALMEIDA.....	62
3.2 ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA EM DERLEI CATARINA DE LUCA.....	69
3.3 AS TRAJETÓRIAS DE LUTA DE LIÉGE, DIVA E DINAELZA.....	75
3.4 INTENSAS VIVÊNCIAS DE ANA MONTENEGRO.....	81
3.5 DINAELZA COQUEIRO E A LUTA POR MEMÓRIA, JUSTIÇA E VERDADE.....	86
<b>4 “VOCÊ PRECISA SABER DE MIM”: ABORDAGEM HISTÓRICO-CRÍTICA DE TEMAS CONTROVERSOS.....</b>	<b>95</b>
4.1 GÊNERO E DITADURA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	95
4.2 O ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	107
4.3 PARA SUPERAR A INVISIBILIDADE: SOLUÇÃO MEDIADORA DE APRENDIZAGEM.....	116
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>127</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>132</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*“Meu amor, tudo em volta está deserto  
Tudo certo  
Tudo certo, como 2 e 2 são 5.”  
(Gal Costa)*

Esta dissertação tem como objeto o estudo da presença de mulheres nas lutas de resistência à Ditadura Empresarial-Militar<sup>1</sup> na Bahia em trabalhos acadêmicos locais e regionais. A escolha do tema, envolvendo a História das Mulheres, deu-se primeiramente por minhas vivências e reflexões sobre como é difícil ser mulher no Brasil, país que registrou, em 2020, um caso de feminicídio a cada 7 horas.<sup>2</sup> Violência, negação, rejeição, subordinação, invisibilidade, subalternização são algumas das muitas palavras vividas, sentidas que cercam o universo feminino. Lutar para romper com as práticas que oprimem e diminuem as mulheres é algo que está imbricado nas pautas diárias de minha existência.

Minha trajetória profissional, como professora de História da Educação Básica em escola pública, iniciou-se no ano de 2012. Desde o início da minha adolescência, eu já sabia que seria professora e vislumbrava o dia em que realizaria o meu objetivo, que se iniciou aos 18 anos, com a aprovação no vestibular para o curso de Licenciatura em História na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Fiquei encantada com o curso e fui arrebatada pelo universo da História Política. Obtive aprovação no concurso para docente da Rede Estadual da Bahia logo após a conclusão do curso de graduação em 2011.

Comecei a lecionar e meus olhos ainda brilham quando a temática da aula é relacionada à política, principalmente porque busco inserir as mulheres nas abordagens históricas realizadas em sala de aula. Apesar de ter predileção por História Política, tenho observado que a maioria dos/as estudantes tem aversão a esse tipo de abordagem, o que implica tornar ainda mais desafiador o trabalho em sala de aula.

Enquanto professora de História, sinto-me incomodada com várias questões que permeiam a prática cotidiana de ensino-aprendizagem. Uma de minhas inquietações se refere à ausência de determinados sujeitos nos registros do principal material disponível para muitos/as

---

<sup>1</sup> Nesta dissertação utilizaremos a expressão Ditadura Empresarial-Militar, pois concordamos que de 1964 a 1985 o Brasil viveu sob o período de um regime ditatorial comandado por militares, mas determinado pelo amplo apoio dos civis, representados pelo empresariado do mercado nacional e internacional.

<sup>2</sup> Dados extraídos de: <[http:// https://catracalivre.com.br/cidadania/brasil-registra-um-caso-de-feminicidio-a-cada-7-horas](http://https://catracalivre.com.br/cidadania/brasil-registra-um-caso-de-feminicidio-a-cada-7-horas)>. Acesso em 29/10/2021.

docentes e discentes das escolas públicas brasileiras, os livros didáticos. Em minha prática pedagógica, busco incentivar os/as estudantes no desenvolvimento da criticidade e do questionamento de tudo o que é visto, nas leituras realizadas e nas informações ouvidas. Assim, busco levar os/as discentes à reflexão, ao manter o olhar crítico acerca do material didático, questionando não só o que está presente ali, mas também contestar o que falta naquele material.

No trabalho cotidiano com o livro didático, percebo que as mulheres são ignoradas nas abordagens históricas. Ainda pautados por vários aspectos característicos da historiografia tradicional, os materiais didáticos de história disponibilizados para o público escolar evidenciam, prioritariamente, as ações masculinas. Quando o assunto é política, há a supervalorização dos papéis dos homens e seus “grandes feitos”, sendo as atuações das mulheres na História relegadas a segundo plano.

Isso é decorrente do fato de que as mulheres sempre tiveram pouco espaço nas narrativas historiográficas, majoritariamente registradas por homens. O espaço privilegiado de atuação dos agentes que faziam a história era o ambiente público, político, considerado próprio do homem ao longo do tempo. A elas, cabia o ambiente privado, doméstico. A sociedade justificava esses fatos com argumentos biológicos, e não como uma construção histórica e cultural que, logo, por ser estrutural, perpassa pelos tempos.

Diante disso, discutir questões relacionadas ao âmbito do gênero no ensino de História torna-se cada vez mais necessário, visto que é preciso questionar a naturalização de estereótipos e preconceitos envolvendo os gêneros, bem como pensar em estratégias para desconstruir ideias sexistas, que omitem e desvalorizam o papel das mulheres como sujeitos públicos, políticos, históricos.

Excluídas dos espaços públicos, até meados do século XX, os ambientes próprios para o público feminino eram os recantos domésticos, invisíveis aos olhos da sociedade. As poucas mulheres que subvertiam a ordem e atuavam nos espaços políticos eram consideradas como transgressoras, portanto não mereciam respeito. Michelle Perrot afirmou que “[...] ser uma mulher na política, ou ainda ser uma ‘mulher política’, parece a antítese da feminilidade, a negação da sedução [...]. Daí os bloqueios, as resistências, que atingem, ao mesmo tempo, o governo e a representação” (PERROT, 2007, p. 153).

A ausência das mulheres na historiografia passou a ser questionada pelos movimentos feministas, ressurgidos a partir da década de 1970. Contestando os papéis historicamente determinados, de acordo com as características sexuais, pelos sistemas cultural e político, as feministas lutaram, entre outros objetivos, pela inserção das mulheres enquanto sujeitos e



objetos da História. A partir daí, temos a instauração do campo historiográfico denominado Histórias das Mulheres e, posteriormente, houve o avanço teórico dos Estudos de Gênero.

Para garantir sua sobrevivência, os seres humanos precisam continuamente produzir sua existência necessitando agir intencionalmente na natureza, adequando-a às suas necessidades. Logo, a educação é um processo específico humano, uma exigência do processo de trabalho. “[...] O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” [...] (SAVIANI, 1999, p. 13). A escola, como forma dominante e principal de educação, possui um papel fundamental, seja na manutenção e perpetuação da exploração humana, seja na busca pelo compromisso de transformação da sociedade.

Os documentos orientadores do ensino no Brasil, nos níveis fundamental e médio, reiteram o atrelamento da educação aos ditames dos interesses neoliberais, dessa forma, há preocupação com que os/as estudantes sejam formados para atender às demandas exigidas pelo mercado de trabalho. Priorizando a aquisição de habilidades e competências, a educação com vistas a servir os interesses do capital atende às exigências de formação de trabalhadores passivos à sua situação de exploração, mantendo a preparação de mão de obra que sirva às necessidades da sociedade capitalista, seletiva e excludente.

Para “remar contra a maré” de uma educação subserviente, é necessário valorizar a escola enquanto espaço de produção de conhecimento, onde ocorre a passagem do saber espontâneo para o saber sistematizado e priorizar um ensino de História voltado para a inclusão de discussões, temas e problematizações que superem os conteúdos canônicos. A relação do/a estudante com o conhecimento adquirido na escola deve ser pautada como uma das dimensões de resistência contra o sistema que gera a exploração, como potencialidade para a luta pela emancipação humana.

Os desafios para empreender um ensino de História significativo na sociedade em que vivemos, caracterizada pela fluidez das informações, imediatismo e desinteresse pelo passado, são grandes. Hobsbawm (1995), em *Era dos Extremos*, já dizia que

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso, os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca [...]. Por esse mesmo motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores. [...] (HOBSBAWM, 1995, p. 11).

O atual contexto está sendo marcado por movimentos crescentes de questionamentos do conhecimento científico no intuito de descredibilizar a ciência. Para atender interesses políticos e ideológicos convenientes a quem dissemina as contrainformações, tornou-se comum as pessoas confundirem opinião com conhecimento, produzindo a negação do conhecimento construído cientificamente por meio de questionamentos infundados. Essa tendência também é percebida na escola, pois é perceptível o aumento de contestações por estudantes e familiares em relação à maneira como alguns conteúdos de História, como o da Ditadura Empresarial-Militar, são desenvolvidos nas salas de aula.

Dessa forma, presenciamos a projeção de discursos de defesa do regime repressivo, de elogio à tortura e ao autoritarismo, tornando-se urgente e extremamente necessário o enfrentamento dessas perspectivas. Esse embate demanda o aprofundamento de discussões no ambiente escolar sobre o período ditatorial, que se instaurou após o golpe de 1964 no Brasil. Essas discussões devem evidenciar as motivações e as ações de pessoas que atuaram na resistência ao regime ditatorial, sobretudo as militantes mulheres, que são negligenciadas nas abordagens didático-pedagógicas.

Apesar de haver na historiografia sobre a Ditadura Empresarial-Militar no Brasil e, em particular, na produção acadêmica baiana algumas pesquisas sobre a participação das mulheres nas lutas pela democracia, as informações resultantes desses estudos se encontram ausentes dos materiais didáticos e conteúdos enunciados nas salas de aula da Educação Básica. É necessário, pois, que os conhecimentos acadêmicos produzidos não estejam restritos à academia, mas que sejam disseminados para além dos espaços universitários.

De acordo com as problematizações apresentadas, levantamos a seguinte questão de pesquisa: Como os estudos acadêmicos produzidos no âmbito local e regional podem ser utilizados para abordar, em aulas do Ensino Médio, a participação das mulheres nas lutas de resistência à Ditadura Empresarial-Militar na Bahia?

Consoante com a questão elencada, objetivamos construir abordagens didáticas sobre a participação de mulheres nas lutas contra a Ditadura Empresarial-Militar na Bahia, tendo por base a produção acadêmica local e regional. Intencionamos fazer a revisão crítica de estudos e debates recentes sobre a participação feminina nas lutas de resistência ao governo ditatorial, contemplando informações sobre repressão e violência política após o golpe de 64, evidenciando as mulheres que atuaram nas lutas contra a ditadura no estado da Bahia.

Assim, após apresentar as práticas históricas acumuladas nos repositórios acadêmicos das universidades locais e regionais, traçaremos algumas propostas de ação que possam vir a

contribuir para a discussão de temáticas na Educação Básica relativas às mulheres nas lutas de resistência ao período ditatorial.

Essa pesquisa está ancorada teórica e metodologicamente na Nova História Política que possibilitou a renovação dos estudos acerca da política, incorporando novos objetos, sujeitos e abordagens; nos Estudos de Gênero, de acordo com as concepções de Joan Scott (1995), que articulou gênero com a noção de poder, passando a ser considerado categoria de análise histórica, política e cultural; e na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, preconizada por Dermeval Saviani, que emprega a Teoria Dialética do Conhecimento e a Teoria Histórico-Cultural para contribuir na formação de indivíduos críticos, autônomos e conscientes de seu papel na luta pela transformação da realidade social.

O presente trabalho divide-se em três partes, além da introdução e considerações finais. Os títulos das seções consistem em fragmentos de canções interpretadas pela cantora baiana Gal Costa<sup>3</sup> que, através de suas músicas, assumiu uma postura de posicionamento político contrário ao governo ditatorial, o que consistiu em vínculo de sua imagem à resistência contra o autoritarismo e a opressão (ARAÚJO, 2018).

Deste modo, na seção dois intitulada *“Uma mulher não deve vacilar”*: gênero, política e ditadura é realizada uma análise bibliográfica com reflexões acerca da História Política e da História das Mulheres. É contextualizado o golpe ocorrido em 1964 e seus desdobramentos na Bahia, especificamente na cidade de Vitória da Conquista. Além disso, há a abordagem sobre as múltiplas resistências e as variadas formas de lutas das mulheres contra a Ditadura Empresarial-Militar.

A cidade de Vitória da Conquista, localizada na mesorregião Centro-Sul da Bahia, foi berço de duas irmãs que se envolveram nas lutas contra a Ditadura Empresarial-Militar: Dinaelza Coqueiro e Diva Santana. O município dispõe de um monumento, edificado em 1998, nomeado *Aos 27 Baianos Mortos e Desaparecidos Políticos, Vítimas da Ditadura Militar*. Esses fatores chamaram a nossa atenção, como possibilidades para o desenvolvimento de reflexões, em sala de aula, sobre as lutas de mulheres contra o governo ditatorial e sobre as políticas de preservação da memória da ditadura em âmbito local.

No terceiro capítulo *“É preciso estar atenta e forte, não temos tempo de temer a morte”*: mulheres e resistência à ditadura em produções acadêmicas locais e regionais, são

---

<sup>3</sup> Integrante do projeto da *Tropicália*, Gal Costa tornou-se uma artista engajada, assumindo a postura de protesto contra o governo ditatorial por meio de sua voz e da maneira de se vestir. A partir da sua inserção no *Tropicalismo*, a cantora passou a ser considerada a rainha do *desbunde* (movimento ligado à cultura *hippie* dos Estados Unidos), obtendo projeção nacional.

desenvolvidas análises das pesquisas acadêmicas sobre as lutas das mulheres contra o golpe empresarial-militar.

Branças, de classe média, estudantes de ensino superior, esse é o perfil da maior parte das mulheres que se envolveram com organizações que militaram contra a Ditadura Empresarial-Militar (REIS FILHO; FERREIRA DE SÁ, 1985). Mulheres que tiveram que se colocar em uma posição de clandestinidade, que não fugiram das incumbências a que lhes foram confiadas, que encararam a violência institucional, as humilhações, o exílio, sendo que muitas enfrentaram situações de quase morte. A partir da amplitude dos conceitos de “luta” e “militância”, abordaremos as mais diversas situações e condições em que mulheres se dispuseram a enfrentar o governo ditatorial.

A quarta seção *“Você precisa saber de mim”*: abordagem histórico-crítica de temas controversos disserta, por sua vez, a questão do gênero e da ditadura no ensino de História com problematizações acerca dos documentos regulamentadores do ensino no país. Com abordagens pautadas nas concepções da Pedagogia Histórico-Crítica, é apresentada a metodologia que guiou a proposição mediadora de aprendizagem, realizada nos moldes didáticos da pedagogia mencionada.

Referenciada na prática social, a Pedagogia Histórico-Crítica no ensino de História prevê que, a partir da mediação de conceitos e conteúdos, vinculados à vivência cotidiana dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, os/as estudantes possam desenvolver a consciência histórica crítica e obter uma compreensão elaborada da realidade.

A escolha pelas fontes deu-se a partir do desejo de conhecer e valorizar os trabalhos realizados nos espaços universitários locais e regionais. Desse modo, foi realizada a pesquisa na procura por produções acadêmicas, em nível de pós-graduação, nos repositórios virtuais das universidades baianas sobre as mulheres nas lutas de resistência contra a Ditadura Empresarial-Militar. Foram encontrados cinco trabalhos que versam, exclusivamente, sobre a trajetória política de mulheres militantes. Essas pesquisas trazem uma característica em comum: tratam da história de mulheres que atuaram contrariamente ao golpe de 1964 no estado da Bahia.

As pesquisas acadêmicas selecionadas como fontes para esta dissertação foram extraídas dos repositórios virtuais da Universidade Federal da Bahia, Universidade do Estado da Bahia e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Os trabalhos são da autoria de Silvana Oliveira Souza, Débora Ataíde Reis, Ary Albuquerque Cavalcanti Júnior, Fernanda Lédo Flôres e Gilneide de Oliveira Padre Lima.

Com exceção do trabalho de Gilneide Lima, que se constitui em uma tese de doutorado, as demais pesquisas são dissertações de mestrado. Os trabalhos acadêmicos tratam das

trajetórias de vida e luta de Amábília Almeida, Derlei Catarina de Luca, Maria Liége, Ana Montenegro, Dinaelza Coqueiro e Diva Santana. Conhecer e reconhecer as histórias de militância de mulheres é fundamental para retirá-las da penumbra da história ensinada nas escolas.

Ora, se a historiografia oficial omite a presença das mulheres nos espaços de luta e invisibiliza as múltiplas formas de participação feminina contra a ditadura, é imprescindível promover o rompimento das concepções tradicionalistas da história e resgatar as trajetórias das mulheres que se dispuseram a dedicar parte de suas vidas em prol de algo maior que beneficiasse a coletividade.

Desta forma, ao reconhecer o papel das mulheres militantes, enquanto sujeitos históricos e objetos de pesquisa, o/a pesquisador/a resgata a história real, omitida nos livros, em detrimento dos registros historiográficos considerados oficiais. Ressaltamos que, para a reconstituição das trajetórias de luta das mulheres militantes, a metodologia da História Oral, as biografias e autobiografias tornam-se indispensáveis, pois “os relatos de vida são como janelas que permitem buscar em cada mulher aquelas que foram esquecidas ou que pouco se manifestaram” (JOFFILY, 2005, p. 50).

O tema desenvolvido nessa pesquisa é inédito, no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História. Em busca realizada no banco de dissertações do ProfHistória, não foi encontrado qualquer tipo de trabalho que agrega, exclusivamente, as abordagens presentes nesta dissertação: mulheres e ditadura. Portanto, essa condição pressupõe um caráter de importância significativa no ensino de História para o estudo aqui proposto, uma vez que se trata de uma temática que necessita de visibilidade nas abordagens em sala de aula.

A maioria das dissertações disponíveis no repositório do ProfHistória, que trazem como tema a categoria de gênero, trabalha com a vertente biográfica de mulheres. São pesquisas interessantes que abordam histórias de vida, como os estudos de Sousa (2021), sobre *Memórias e narrativas biográficas de mulheres de Balsas – MA*; Gonçalves (2020), sobre o uso de histórias de vida de mulheres na formação da consciência histórica; e Moreira (2018), que pesquisou como ensinar história através das abordagens biográficas de mulheres. No entanto, nenhuma das produções direciona para o trabalho biográfico de mulheres que vivenciaram o período ditatorial brasileiro (1964-1985).

Em relação às produções de pesquisas no ProfHistória sobre a ditadura no Brasil, foram encontrados somente sete trabalhos relacionados ao tema. A maioria trata da repressão e resistência ao período de autoritarismo, como a pesquisa de Bertoni (2018). Barbosa (2016) tratou, especificamente, sobre a Guerrilha do Araguaia, com foco na problematização das

memórias consolidadas, utilizadas no ensino de História. Já a pesquisa de Nunes (2018) versa sobre o trabalho com biografias de desaparecidos/as no período da ditadura, a partir do conceito de empatia histórica. Dentre seis biografias elencadas, três referem-se à história de mulheres.

Levar as trajetórias das mulheres militantes para as salas de aula oportunizará aos/às estudantes refletirem sobre as motivações que levaram essas mulheres a se lançarem nos espaços políticos e lutarem contra o governo ditatorial. Vistas pelos militares como indesejáveis, pois estavam ocupando espaços que não eram considerados como seus, muitas militantes sofreram violência física e/ou psicológica, mas não se renderam, ao contrário, desenvolveram múltiplas maneiras de resistência.

A intenção, ao evidenciar as histórias das militantes, não é o de heroicização das personagens, mas proporcionar o conhecimento para o público escolar de que elas se dispuseram a batalhar contra a repressão, levando consigo angústias, medos, alegrias, tristezas, motivações, ou seja, sentimentos próprios dos seres humanos e que, por diversas vezes, tiveram que se reinventar, seja como mulheres, seja como pessoas envolvidas com a política.

Como solução mediadora de aprendizagem, é proposto um guia de apoio pedagógico, em formato de livro digital, para professoras e professores atuantes na etapa do Ensino Médio que desejarem trabalhar com a temática da resistência de mulheres à Ditadura Empresarial-Militar na Bahia. A partir de histórias de vida de mulheres que nasceram e atuaram no espaço político baiano, no período ditatorial, e de mulheres que, mesmo não sendo baianas, militaram em algum momento de suas trajetórias contra a ditadura no estado, serão disponibilizados textos, além de uma proposição de oficina didática, de acordo com as concepções da Pedagogia Histórico-Crítica.

Trabalhar com a temática da ditadura na Bahia pode contribuir para que os/as estudantes conheçam as especificidades e multiplicidades da história na região onde vivem. De modo que poderá haver a revalorização da memória, da cultura e da noção de pertencimento. Já os estudos relativos ao gênero no espaço escolar podem proporcionar o estímulo das práticas de empatia e respeito às diferenças. Esses objetivos culminam no desenvolvimento de uma consciência histórica mais complexa.

Abordar os Estudos de Gênero nas aulas de História da Educação Básica é desafiar as normatizações dos próprios documentos orientadores, como a BNCC,<sup>4</sup> que não prescreve a

---

<sup>4</sup> A Base Nacional Comum Curricular é o principal documento norteador da educação nacional na atualidade. A ideia de implantação de uma base nacional comum para a Educação Básica no Brasil está prevista desde a Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. A construção da atual versão do Documento foi iniciada em 2015 e entregue em 2017, relacionada ao Ensino Fundamental, e em 2018, na modalidade do Ensino Médio. Trataremos sobre o ensino de História na BNCC na seção 4.

importância da abordagem dessa categoria com os/as estudantes. Já a temática da ditadura, por se referir à história do tempo presente, de um período marcado pelo autoritarismo e pela violência traumática, é alvo de disputas de memórias. São razões que mostram o quanto é imperativo não se desvencilhar de levar essas discussões para os espaços escolares.

Destarte, esta pesquisa pode servir para romper com a invisibilidade das mulheres na luta contra a repressão, e pela democracia. Ao priorizar o respeito às diferenças, o trabalho proposto pode trazer contribuições significativas em sala de aula ao combater os negacionismos que circundam a história da ditadura e colocar em pauta a desconstrução de preconceitos e desigualdades de gênero presentes em nossa sociedade.

## 2 “UMA MULHER NÃO DEVE VACILAR”: GÊNERO, POLÍTICA E DITADURA

*“Eu entendo a juventude transviada  
E o auxílio luxuoso do pandeiro  
Até sonhar de madrugada  
Uma moça sem mancada  
Uma mulher não deve vacilar.”  
(Gal Costa)*

Historicamente, as mulheres são inferiorizadas social e culturalmente, uma vez que a sociedade, que se nutre das relações desiguais entre os indivíduos, tem imbricada em sua estrutura as mais diversas práticas discriminatórias, frutos das relações materiais advindas de interesses econômicos. O machismo e a misoginia propiciaram a exclusão feminina das abordagens historiográficas como evidência da relação de poder entre os sexos, efetivando uma política de exclusão social.

A partir da década de 1960, no Brasil, a participação de mulheres em diversas esferas da sociedade passa a ser algo concreto. Tornou-se fato a mulher presente no mercado de trabalho e nas universidades, inserindo-se em movimentos estudantis, o que permitiu com que ela pudesse ter participação política. Isso deveu-se às transformações ocasionadas pelas lutas dos movimentos feministas, fortalecidos com a inserção das mulheres nos espaços sociais, permitindo com que houvesse questionamentos dos padrões estabelecidos, através da saída do sujeito feminino do ambiente doméstico para o âmbito público, logo, político.

### 2.1 POLÍTICA É COISA DE MULHER, SIM!

A política sempre foi considerada uma atividade tipicamente masculina, já que o espaço público é palco de atuação próprio para os homens. Às mulheres, cabia o ambiente doméstico, privado, típico a quem a sociedade espera o silêncio e o recatamento. Os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres, de acordo com as características sexuais, fizeram com que ao masculino fossem conferidas funções relacionadas ao domínio, à força e à virilidade, enquanto ao feminino, cabiam atribuições associadas à passividade, à sutileza e à delicadeza. Assim, sair do recinto doméstico, ocupar o ambiente público e discutir política não eram próprios para a mulher que se enquadrava dentro dos padrões impostos pela sociedade.

Se as mulheres eram excluídas do espaço público, conseqüentemente, também estavam ausentes dos registros historiográficos. Quando pensamos na historiografia tradicional, por exemplo, dominante até meados do século XX, e que ainda se encontra fortemente presente nos



livros didáticos, essa possui como uma de suas características a supervalorização do homem como sujeito da história, o que acarreta, conseqüentemente, um processo de invisibilização feminina nas abordagens históricas.

As mulheres eram excluídas, esquecidas nos registros dos fatos. Se eram cogitadas a aparecer como coadjuvantes nos eventos dignos de serem registrados e perpetuados para a posteridade seriam relegadas a último plano, pois dificilmente os historiadores convencionais pretendiam pensar nos sujeitos femininos como capazes de fazer história.

Dessa maneira, o indivíduo predominante nas abordagens historiográficas era o sujeito universal, ou seja, homem branco, europeu, heterossexual. Assim, temos uma historiografia eurocêntrica, generalista, já que não se consideravam as especificidades do que era tratado, e sexista. Os estudos históricos que englobavam o sujeito universal eram realizados em detrimento das inquirições acerca de outros indivíduos, elementos e experiências.

Na história tradicional, *rankiana*, o campo de estudos priorizado era o da política, esfera negada à participação de mulheres. Havia a supervalorização do papel dos governantes, assim como os grandes acontecimentos ligados ao Estado e suas instituições, esses são os fatos históricos que mereciam ser estudados. Deste modo, priorizava-se o registro dos feitos dos “grandes homens”, construtores da nação e de eventos considerados importantes, como as guerras e as revoluções, constituindo uma história predominantemente individualista, elitista e factual.

Se os homens eram os indivíduos ocupantes dos lugares públicos, cabia somente a eles executar a política, as ciências, as normas e regras sociais. Se a história era registrada pelos homens, toda a história das mulheres foi feita por eles. Conseqüentemente, elas raramente apareciam nos acontecimentos, e quando eram inseridas no rol dos eventos históricos era por meio de estereótipos e generalizações. Os poucos registros dos feitos femininos inscritos nas páginas dos livros e manuais historiográficos possuem, em sua maioria, as pitadas da imaginação dos homens acerca do que pensavam sobre as mulheres.

O Positivismo, privilegiando o estudo do sujeito político, atentava-se para o registro de acontecimentos políticos pontuais, sem levar em consideração a análise das categorias econômicas, sociais, culturais, entre outras. Portanto, essa concepção da história, voltada para a exaltação das ações individuais e do registro das circunstâncias, não atendia aos anseios de uma sociedade que se caracterizava, cada vez mais, pela participação das massas no campo político, já que “[...] só há história social, quer dizer, coletiva, pondo em ação grupos e não indivíduos isolados [...]” (JULLIARD, 1988, p. 181).

Assim, a Escola Metódica passou a ser contestada por outras correntes historiográficas, como é o caso da Escola dos *Annales*, que surgiu para tentar suplantar as questões que a teoria tradicional não abarcava. Ao desqualificar o tempo breve dos acontecimentos e considerando o tempo histórico de longa duração, a atenção dos historiadores dessa corrente historiográfica se voltava para as demais esferas da sociedade, não contempladas pelo Positivismo, através da aproximação da história com outras disciplinas das ciências humanas.

Os *Annales* também trouxeram uma nova concepção em relação às fontes históricas, não sendo os documentos escritos somente os considerados como vestígios do registro do processo humano ao longo do tempo. Os documentos não escritos passam a se constituir, também, como elementos para o estudo da história, sendo que esses não são considerados como detentores da verdade dos fatos, que falam por si só, mas são interpretativos e precisam ser interrogados pelo/a historiador/a. A modificação do entendimento do conceito de fonte histórica propiciou a multiplicação de possibilidades de usos dos mais diversos tipos de documentos. A partir daí, vestígios que antes não seriam considerados como válidos para o estudo da história passam a ter importância para os/as historiadores/as. Assim como com a elaboração de novas formas de abordagens, fontes históricas, que antes eram consideradas esgotadas, são reinventadas com novos elementos descobertos.

Ao considerar a modificação da concepção de tempo histórico, a variedade de fontes históricas e a interdisciplinaridade, os historiadores dos *Annales* trouxeram um novo método para se investigar a História, admitindo a ampliação e diversificação dos objetos de estudo, bem como uma variedade de técnicas para o estudo histórico. A “história-problema” passa a ser a concepção que orientará os/as pesquisadores/as nas investigações históricas, através de problemas presenciados pelo/a historiador/a no presente. Dessa maneira, todo fato histórico é uma construção do/a historiador/a, como atestou José Carlos Reis:

É o problema posto que dará a direção para o acesso e construção do corpus necessário à verificação das hipóteses que ele terá suscitado. A história-problema devolve ao historiador a liberdade na exploração do material empírico. O fato histórico não está presente “bruto” na documentação. O historiador não é um colecionador e empilhador de fatos. Ele é um construtor, recortador, leitor e intérprete de processos históricos. [...] (REIS, 1996, p.24)

Apesar da historiografia dos *Annales* propiciar o questionamento em relação aos métodos utilizados por historiadores tradicionais e promover a ampliação dos objetos e fontes da história, o estudo das mulheres não foi cogitado durante a vigência da primeira e segunda geração dessa corrente historiográfica, uma vez que a problematização acerca das relações entre

os sexos não era considerada como categoria de análise, logo, não chamava a atenção dos/as pesquisadores/as.

No entanto, os *Annales* deixaram um terreno fértil para que a inclusão de novos sujeitos pudesse ser trabalhada posteriormente. A terceira geração da escola francesa, conhecida como Nova História, trouxe para o embate com a historiografia tradicional o desenvolvimento de “novos problemas”, as colocações de “novas abordagens” e a inserção de “novos objetos”.<sup>5</sup> Por intermédio do desencadeamento de estudos voltados para a área da História Cultural, a Nova História proporcionou o desenvolvimento de temáticas relacionadas aos mais diversos indivíduos e grupos sociais, com a perspectiva de abordagem, por exemplo, da história das pessoas comuns.

Outrossim, a Nova História possibilitou a sedimentação para que a História das Mulheres surgisse enquanto possibilidade de abordagem historiográfica contribuindo para que fossem admitidos novos sistemas de análise, compreendendo a inclusão de personagens da história os quais, anteriormente, não eram permitidos que despertassem o interesse dos historiadores.

Ampliar as temáticas historiográficas, considerando novas áreas de interesse dos historiadores, implicou abandonar as antigas práticas e desconsiderar a História Política como um campo de interesse para os pesquisadores que pertenciam à geração dos *Annales*, uma vez que, a forma como eram abordados os fatos históricos políticos, de maneira factual, através de narrativas biográficas e seguindo uma linearidade, não era mais o desejável para a compreensão dos acontecimentos.

Por conseguinte, a História Política viveu seus períodos de rejeição e desprestígio, sendo relegada a segundo plano, uma vez que outras áreas do conhecimento histórico eram preferíveis para as abordagens dos pesquisadores. Esse cenário perdurou até meados de 1970, quando a partir dessa década houve um interesse renovado pela política e pelos objetos de pesquisa que dela se desdobravam.

A Nova História Política trouxe reflexões e questionamentos acerca da metodologia empreendida pela História Política tradicional para a compreensão e registro dos fatos históricos. Em vez de uma história factual, marcada por acontecimentos circunstanciais, que

---

<sup>5</sup> Ver: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *História – novos objetos*. Trad. Henrique Mesquita. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976; LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *História – novos problemas*. Trad. Henrique Mesquita. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976; LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *História – novas abordagens*. Trad. Henrique Mesquita. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

“faz a felicidade dos calendários” (RÉMOND, 2003, p.34), passa-se a considerar que a História Política percorre, também, as temporalidades da média e longa durações. Assim sendo,

o historiador político deverá, portanto, fazer cada vez mais apelo ao longo prazo, quer dizer, encarar a temporalidade em que trabalha sob o ângulo da permanência, e não apenas, da mudança. Ser-lhe-á necessário também renunciar a essa continuidade histórica que se desenvolve ao longo de um tempo homogêneo, continuidade de que havia feito um dogma, para reunir, por meio da comparação, os elementos de uma estrutura que o acontecimento oculta, atrás de sua singularidade [...]. (JULLIARD, 1988, p.186).

O retorno da História Política ao cenário historiográfico foi possível graças a essas novas considerações em relação às temporalidades abarcadas por essa área do conhecimento histórico, assim como pela expansão dos domínios de sua atuação. A partir dessas constatações, é possível deduzir que a política está presente em todos os lugares e nas mais variadas situações. Como definir, então, o que é política? Em relação a isso, René Rémond observou que

[...] só é política a relação com o poder na sociedade global: aquela que constitui a totalidade dos indivíduos que habitam um espaço delimitado por fronteiras que chamamos precisamente de políticas. Na experiência histórica ocidental, ela se confunde com a nação e tem como instrumento e símbolo, o Estado. É também o único grupo humano ao qual se reconhece o poder de decidir por todos, a capacidade de impor a obediência às leis e o direito de punir as infrações. Entretanto, se o político é aquilo que tem uma relação direta com o Estado e a sociedade global, ele não se reduz a isso: ele se estende também às coletividades territoriais e a outros setores por esse movimento que ora dilata e ora encolhe o campo do político. Praticamente não há setor ou atividade que, em algum momento da história, não tenha tido uma relação com o político. (RÉMOND, 2003, p. 444)

Um aspecto importante para a renovação da História Política foi o fato de que houve a integração da História com outras disciplinas, que passaram a atuar no sentido de realizar uma história completa, que abarque os mais diversos aspectos relacionados à política. Pensar em uma historiografia com caráter pluridisciplinar é afirmar que não há área do conhecimento histórico que esteja isolada e se constitua solitária. Deste modo, a política, a economia, a cultura e o social são setores da sociedade que estão interligados, em uma dinâmica na qual há múltiplas influências entre si.

A superficialidade característica da História Política tradicional não permitia o aprofundamento dos fatos, nem dos atores envolvidos nos eventos, o que acometia em abordagens simplistas, pois não se consideravam as especificidades dos acontecimentos. Centrada na figura dos líderes e governantes, as metodologias da Escola Metódica possuíam

aspectos que restringiam e elitizavam as atuações dos sujeitos históricos. Em contrapartida, os *Annales* buscaram a aproximação com os sujeitos invisibilizados pela história, trazendo ao cenário da historiografia indivíduos e grupos sociais até então ignorados. Foi trilhando esse mesmo caminho que a Nova História Política seguiu em relação às abordagens dos sujeitos na história:

Durante muito tempo censurou-se a história política por só se interessar pelas minorias privilegiadas e esquecer o povo, as multidões, as massas, o grande número. Talvez fosse uma censura justificada na época em que os historiadores políticos se acantonavam na biografia dos notáveis. [...] Não se aplica mais, certamente, contra uma história que pretende integrar todos os atores – mesmo os mais modestos – do jogo político, e que se atribui como objeto a sociedade global. [...] Não há história mais total que a da participação na vida política. [...] (RÉMOND, 2003, p.33-34)

Através da ampliação dos objetos de estudo, das fontes e dos sujeitos históricos, a História Política pôde ser considerada como um campo que abrange a história total, não mais restrita ao tempo breve dos acontecimentos, com atores determinados, mas compreendendo a participação dos diversos setores da sociedade na vida política.

Com a promoção de modificações teóricas e metodológicas, alterou-se o sentido de conceitos importantes para o entendimento da História Política reformulada. Conceitos como o de *Poder* adquiriram uma nova dimensão, enquanto outros surgiram para tentar abarcar os diversos setores e práticas da sociedade, agora tratados pela historiografia, como é o caso da expressão *Cultura Política*.

Como bem se referiu Francisco Falcon (1997), ao se tratar de política, necessariamente, estamos nos referindo à concepção de poder, uma vez que é difícil falar de uma sem se remeter à outra. Com a hegemonia da historiografia política tradicional, no século XIX, a expressividade do poder tomou dimensões significativas, sendo ligada sempre ao papel do Estado. Em virtude disso, os personagens elencados nos registros da historiografia positivista eram aqueles ligados ao poder oficial.

O advento da Nova História Política ampliou o sentido de poder, não sendo considerado apenas aquele ligado às instituições e domínios estatais. Desse modo, pluralizou-se o termo, passando-se a tratar de poderes, de todos os tipos e em várias instâncias. Assim,

[...] a historiografia política passou a focar, nos anos 70, a Microfísica do poder, na realidade as infinitas astúcias dos poderes em lugares históricos pouco conhecidos dos historiadores [...] no cotidiano de cada indivíduo ou grupo social. [...] O estudo do político vai compreender a partir daí não mais apenas a política em seu sentido tradicional mas, em nível das representações

sociais ou coletivas, os imaginários sociais, a memória ou memórias coletivas, as mentalidades, bem como as diversas práticas discursivas associadas ao poder. (FALCON, 1997, p.118-119)

O poder passou a ser compreendido para além dos instrumentos de força e repressão exercidos pelo Estado, abrangendo, além da política, as esferas sociais e culturais, o que permitiu a expansão do campo de estudo do/a historiador/a, que aliado/a às outras áreas do conhecimento pôde ampliar seus objetos de investigação. Foi através do reconhecimento da variedade de práticas ligadas ao universo da política que surgiram novos conceitos e expressões, como o termo Cultura política. De acordo com o Dicionário de Política, “[...] o uso da expressão Cultura política [é utilizada] para designar o conjunto de atitudes, normas, crenças, mais ou menos largamente partilhadas pelos membros de uma determinada unidade social e tendo como objeto fenômenos políticos [...]” (SANI, 1998, p. 306).

Publicado em um estudo, em 1963, pelos norte-americanos Gabriel Almond e Sidney Verba, o termo Cultura Política abrange três tendências: cognitiva, afetiva e valorativa, que compreendem vários tipos de objetos políticos, desde sentimentos e juízos de valor acerca dos fenômenos políticos, até os processos políticos e administrativos que abarcam o papel do indivíduo. Nesse sentido, “[...] Do ponto de vista político, as diferenciações mais óbvias da Cultura Política são as dependentes da existência de correntes de pensamento, símbolos e mecanismos de organização que desembocam nas forças políticas [...]” (SANI, 1998, p.307).

O político não existe por si só, mas se articula com a cultura, a religião, o cotidiano, entre outras esferas. Não que a política seja quem determina, em maior ou menor grau, a importância dos acontecimentos. Mas, “[...]o político é o ponto para onde conflui a maioria das atividades e que recapitula os outros componentes do conjunto social” (RÉMOND, 2003, p.447). Assim, é graças à Nova História Política que foi permitida a integração do estudo do político com outros domínios da história, bem como a possibilidade de se incluir o estudo de novos sujeitos nos palcos de atuações políticas, como as mulheres, superando as figuras típicas da historiografia tradicional.

Em decorrência da multiplicação de objetos de investigação histórica, a partir da segunda metade do século XX, as mulheres passaram a ser consideradas como elementos que constituem tanto objeto quanto sujeitos da história. Michelle Perrot (2007) discutiu como se deu a instauração da História das Mulheres, primeiramente na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos, na década de 1960, e, posteriormente, na França. Segundo a autora, houve vários fatores que, conectados, propiciaram para que ocorresse o surgimento da perspectiva de se

considerar as mulheres como objeto de estudo nas Ciências Humanas e, particularmente, na História.

Esses fatores são de ordem científica, sociológica e política. O primeiro elemento tratou da renovação historiográfica, conciliada ao trabalho interdisciplinar, com a História aliada a outras disciplinas; o segundo fator referiu-se a respeito da presença das mulheres nas universidades, o que representou uma renovação do conhecimento acadêmico; já o fator político abrangeu o movimento feminista de libertação das mulheres, desenvolvido a partir dos anos 1970. Esse movimento questionava o saber universalizado, sexista e buscava legitimar a História das Mulheres:

Foi, portanto, a partir das demandas pautadas pelos movimentos feministas que a história das mulheres, ou a ausência de registros históricos sobre as mulheres, passou a provocar inquietações e suscitou o desenvolvimento de abordagens acerca da temática. Desse modo, podemos considerar que foi o feminismo que constituiu as mulheres como atrizes na cena pública, que deu forma a suas aspirações, voz a seu desejo. Foi um agente decisivo de igualdade e de liberdade. Logo, de democracia [...]. (PERROT, 2007, p. 162)

Os movimentos feministas são caracterizados pelo questionamento dos sistemas culturais e políticos construídos a partir dos papéis historicamente determinados para homens e mulheres. No entanto, entendemos que os feminismos estão presentes para além das organizações de mulheres, constituindo-se em algo mais amplo, como afirmou Margareth Rago (1998; 2001; 2013). Para a autora,

os feminismos [são considerados] como linguagens que não se restringem aos movimentos organizados que se autodenominam feministas, mas que se referem a práticas sociais, culturais, políticas e linguísticas, que atuam no sentido de libertar as mulheres de uma cultura misógina e da imposição de um modo de ser ditado pela lógica masculina nos marcos da heterossexualidade compulsória [...]. (RAGO, 2013, p. 28)

No contexto dos debates sobre o questionamento acerca da universalidade atribuída aos homens e, conseqüentemente, sobre o lugar das mulheres na História, houve uma crescente problematização do termo Gênero, como conceito analítico. Em meados do fim do século XX, o movimento feminista buscou a ampliação do campo de questionamento, com lutas direcionadas contra a discriminação em relação às mulheres e pela igualdade de direitos. No início, as feministas empregavam, de maneira literal, a palavra “gênero”, no sentido de significar a organização social da relação entre os sexos.

Em um artigo, Joana Maria Pedro (2005) realizou um estudo sobre como a categoria de Gênero havia sido pensada e questionada pelas pesquisadoras e pesquisadores, de forma que essas contribuições pudessem ser úteis para a construção do conhecimento histórico. A autora trouxe informações sobre os primeiros estudos realizados sobre a categoria de Gênero, com destaque para a pesquisa de Robert Stoller, publicada em 1968.

Na concepção de Stoller, a palavra “gênero” foi utilizada em separação do termo “sexo”. O primeiro termo referia-se a uma construção social e cultural, enquanto o segundo conceito dizia respeito à concepção biológica. Para esse autor, o “gênero” nem sempre coincidia com o “sexo”, uma vez que pessoas anatomicamente consideradas como mulheres sentiam-se como homens e vice-versa. Então, Stoller afirmou que a identidade de gênero era algo que sobressaía às características anatômicas dos indivíduos.

Em busca de explicações para a subordinação das mulheres, as feministas americanas utilizavam a expressão “gênero” como forma de rejeição do determinismo biológico nas questões relacionadas ao sexo e à sexualidade. Inicialmente, de maneira utópica, as pesquisadoras utilizaram essa nomenclatura acreditando que o seu uso revolucionaria os paradigmas disciplinares, impondo uma nova maneira de se pensar e registrar a história.

Em relação ao desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos empreendidos pelas pesquisadoras feministas no Brasil pós 1970, concordamos com a tese de Andrea Bandeira (2012). A autora colocou que as pesquisas realizadas a partir de uma orientação de Gênero, nesse período, não aprofundaram na contextualização da associação entre a marginalização das mulheres advinda da misoginia e a desigualdade típica da sociedade capitalista, ou seja, esses estudos não inseriram a subserviência das mulheres na esfera das estruturas que originaram a depreciação feminina, o que implica “um esquema linear, não dialético, idealizado e descontextualizado das outras relações em que as mulheres estão inseridas” (BANDEIRA, 2012, p. 13).

O uso da expressão “gênero” se constituiu como a busca de legitimidade nos estudos acadêmicos feministas, na década de 1980. Utilizado como sinônimo de “mulheres”, o termo era pensado como uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Gênero era entendido, portanto, como “uma forma de indicar ‘construções culturais’ - a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres [...]” (SCOTT, 1995, p. 75).

Sabemos o quanto a trajetória do uso da nomenclatura “gênero” foi marcada pelas lutas de movimentos sociais feministas, em prol de direitos sociais e civis. Entretanto, temos que reconhecer que a falta de rigor teórico dos trabalhos desenvolvidos não promovia o



questionamento dos conceitos disciplinares dominantes, o que resultava em generalizações redutivas advindas da universalização de termos e concepções.

Como consequência da ausência de sistematização teórica dos Estudos de Gênero, houve pouco impacto em relação à inserção da História das Mulheres na historiografia. Os acadêmicos até reconheceram o fato de que as mulheres passaram a ser sujeitos e objetos da história, no entanto, relegaram esse campo de pesquisas para um domínio separado da historiografia, classificando-o em um nível de menor importância. Em decorrência disso, havia um desafio a ser superado: estabelecer as bases teóricas para empreender uma discussão analítica de Gênero.

Com o objetivo de atender a esse pressuposto, Joan Scott (1995) trouxe novas perspectivas para os estudos sobre as diferenças sexuais na organização social. A autora problematizou o uso da expressão “gênero”, sendo esse termo compreendido, gramaticalmente, como uma maneira de classificação de fenômenos, estabelecendo distinções, separações e agrupamentos de forma que não há a realização de descrições objetivas.

Ao propor uma análise sobre a construção, legitimação e manutenção das hierarquias de gênero, Scott estabeleceu o quanto esse conceito se constitui muito mais do que uma terminologia gramatical ou somente uma possibilidade de abordagem para as áreas das Ciências Sociais. Nesse contexto, Gênero é apresentado como uma categoria, caracterizada pela interdisciplinaridade, portanto, um campo teórico de grande utilidade para a análise histórica. Categoria esta que dialoga com outras, como classe, raça/etnia, geração.

As categorias de classe, raça/etnia e gênero são entendidas como eixos nos quais as desigualdades de poder estão organizadas. Embora não sejam categorias paritárias, estabelecer os estudos históricos de acordo com a classe, raça/etnia e gênero pressupõe o interesse por sistemas de análise envolvendo o estudo do sentido e da natureza da marginalização social.

Ampliando a concepção de Gênero em diálogo com outras categorias propostas por Scott, a pensadora Heleieth Saffioti trouxe contribuições importantes acerca da associação entre as classes sociais, as relações de gênero e étnico-raciais. Essa estudiosa buscou aprofundar as formas e os processos que consolidam a inter-relação dessas categorias, que são pensadas como tramas do tecido social.<sup>6</sup>

Para Saffioti, as três subestruturas formadas por gênero, classe social e raça/etnia coexistem em uma realidade presidida pela lógica contraditória. São contradições “fundidas,

---

<sup>6</sup> Ver: SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero, Patriarcado, Violência*. São Paulo: Ed Perseu Abramo, 2004.

enoveladas, enlaçadas em um nó. [...] [Assim, é constituído o] novo patriarcado-racismo-capitalismo historicamente constituído” (SAFFIOTI, 2004, p. 125).

Apoiada no pós-estruturalismo, Joan Scott retomou a diferença entre sexo e gênero preconizada por Robert Stoller. Todavia, a autora estabeleceu que o gênero é constituído por relações sociais, baseadas nas diferenças entre os sexos, constituídas no interior das relações de poder. De acordo com esse ponto de vista, o gênero apresenta-se como um campo no qual nota-se a persistência e recorrência em que é possibilitada a significação do poder.

Para melhor compreensão da definição de Gênero proposta por Scott, cabe especificar os aspectos implicados na conceptualização da categoria enquanto componente constitutivo de relações sociais fundamentado nas diferenciações entre os indivíduos. A autora argumentou que:

[O primeiro elemento é composto por] símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas [...]. Em segundo lugar, conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos, que tentam limitar e conter suas possibilidades metafóricas. [...] O desafio da nova pesquisa histórica consiste em fazer explodir essa noção de fixidez, em descobrir a natureza do debate ou da repressão que leva à aparência de uma permanência in temporal na representação binária do gênero. Esse tipo de análise deve incluir uma concepção de política bem como uma referência às instituições e à organização social - este é o terceiro aspecto das relações de gênero. [...] O quarto aspecto do gênero é a identidade subjetiva [...]. (SCOTT, 1995, p. 86-87)

Dessa forma, os elementos imbricados na construção do Gênero enquanto categoria de análise histórica, social e cultural problematizam questões referentes às representações simbólicas das mulheres, bem como os conceitos manifestados nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas e jurídicas que normatizam e padronizam o significado do masculino e do feminino na sociedade.

Joan Scott abordou a necessidade de uma maior abrangência em relação ao uso do Gênero, para além do sistema de parentesco. Portanto, historiadoras e historiadores precisam examinar como as identidades de gênero são elaboradas, para relacionar as análises com as representações sociais historicamente construídas. Assim, a amplitude da análise da categoria envolveria estudos da generalização em relação aos aspectos políticos, econômicos e nos sistemas educacionais.

A forma primordial de desigualdade entre os seres humanos e a primeira instituição de poder foram demonstradas pelas diferenças entre os sexos. De acordo com essa constatação, entendemos que

o Gênero percebe que a objetiva economia política que lastra o modo como o humano se estabelece no mundo e se relaciona com o outro humano, produzindo-se e reproduzindo o outro, é penetrada e dialeticamente transformada em discurso, e a primeira relação subjetivada é o câmbio do sexo em sexualidade. No cotidiano, o humano experimenta uma realidade sempre representada, que é sempre refratária à experiência dada. (BANDEIRA, 2012, p. 43)

O desenvolvimento epistemológico e metodológico do Gênero no campo das Ciências Sociais contribuiu para a percepção da importância do entendimento das complexidades nas relações entre homens e mulheres, que permitem a reprodução das relações de opressão, existentes nas práticas cotidianas, na expressão através dos discursos, nos processos de interação exercidos nos mais diversos ambientes sociais. Os avanços referentes à conceitualização do Gênero, enquanto categoria analítica pluralista, permitiram o discernimento do sujeito em sua abrangência, reconhecido em suas particularidades, em detrimento do sujeito universalizado, que é tratado de maneira generalizada. Logo,

a percepção, daí resultante, da dicotomia no Ser, impõe ultrapassar os discursos racionalistas e “essencialistas”, que tendem a homogeneizar os sujeitos históricos e nutrem com diferenças as desigualdades de direito. Em contrapartida, a proposta do discurso pluralista pretende resgatar a heterogeneidade do indivíduo e a equidade de direitos do sujeito, buscando no mundo do privado e no mundo do público, que a modernidade uniu e subtraiu, o que historicamente eles têm a oferecer, não mais como pares antagônicos (sujeito da igualdade/sujeito da diferença), mas como pares complementares (direito à igualdade/direito à diferença). O discurso pluralista na abordagem de Gênero contribui para uma revisão na epistemologia histórica, uma vez que adota a interdisciplinaridade para abarcar a complexidade do objeto humano. (BANDEIRA, 2012, p. 48)

Ressaltamos que a política é uma das áreas nas quais o gênero pode ser utilizado para análise histórica e frisamos o quanto a História Política resistiu em incorporar essa categoria em suas abordagens. Constituída em uma historiografia tipicamente centrada nas atuações dos homens, os historiadores envolvidos com a política não reconheciam a utilidade do gênero para a implementação de novas abordagens históricas. Não obstante, “o gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político tem sido concebido, legitimado e criticado. Ele não apenas faz referência ao significado da oposição homem/mulher; ele também o estabelece” (SCOTT, 1995, p. 92).

A partir de uma abordagem historista e historicizante do gênero, considerando o contexto em que é produzido e as modificações que sofre no tempo, incorporando as mudanças

produzidas, entendemos que “a oposição biológica e invariável entre os sexos cede lugar à trama das relações de poder, que dela decorre, com toda sua carga cultural e histórica e suas transformações no tempo e no espaço” (JOFFILY, 2005, p. 41).

Portanto, a historiografia feita por homens, principalmente a que diz respeito à política, registrava, majoritariamente, a história masculina, o que retrata como as hierarquias de gênero são construídas e legitimadas. A sociedade considerava como desviantes do padrão as mulheres que ousaram sair dos espaços privados para ocupar o universo público político, como é o caso das militantes que lutaram contra a Ditadura Empresarial-Militar brasileira.

## 2.2 TEMPOS SOMBRIOS

O Brasil vivenciou tempos sombrios com a deflagração do golpe que instaurou a Ditadura Empresarial-Militar, em 1964, período repleto de autoritarismo, cerceamento de direitos e intensa repressão. Na concepção dos militares, o país precisava de uma intervenção “revolucionária” com o intuito de manter a ordem, livrando a nação das “garras” dos comunistas. Bem articulado, o regime ditatorial utilizou-se da força para manutenção do poder durante longos 21 anos.

Na data de 31 de março de 1964, é iniciado um movimento militar em Minas Gerais, comandado pelo general Mourão Filho, com o deslocamento de tropas rumo ao Rio de Janeiro. O objetivo dessa empreitada era a deposição do então presidente, João Goulart, e a tomada do poder. Essa não seria a primeira intervenção das Forças Armadas no Estado brasileiro<sup>7</sup> e, devido às contínuas ingerências militares, podemos afirmar que se criou uma “cultura militar no Brasil” (BORGES, 2014, p. 18).<sup>8</sup> Em 1º de abril de 1964, o golpe foi consumado, e uma ditadura foi instaurada em nosso país.

Esse golpe de Estado foi habilmente arquitetado por militares, articulados com civis, representados por empresários do mercado nacional e internacional. Entendemos, então, que o Brasil viveu, no período de 1964 a 1985, uma Ditadura Empresarial-Militar, “que estava a

---

<sup>7</sup> É importante recordar que o Brasil foi instituído em um Estado republicano devido ao golpe militar de 1889, no qual foi derrubada a Monarquia e proclamada a República pelo marechal Deodoro da Fonseca. Em 1930, os militares intervieram novamente na política do país, uma vez que foi através do apoio das Forças Armadas que o presidente Getúlio Vargas assumiu a liderança nacional, o que implicou no fim da Primeira República.

<sup>8</sup> As Forças Armadas acreditavam serem as responsáveis pela missão de intervir durante as crises políticas, objetivando a manutenção da ordem interna, por isso recebiam treinamentos com o intuito de politizar os militares, sendo a formação militar caracterizada mais como política do que profissional. Ver: BORGES, Nilson. A Doutrina de Segurança Nacional e os governos militares. In: FERREIRA, J.; DELGADO, L.A.N. (Org.). *O Brasil Republicano* (4) – o tempo da ditadura – regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. p. 18.

serviço do grande capital” (BORTONE, 2016, p. 79). O empresariado que foi estimulado intensamente a investir no Brasil, desde a política desenvolvimentista do governo de Juscelino Kubitschek, a partir da década de 1950, pretendia expandir seus domínios, com a execução de ações que visassem o favorecimento de seus objetivos econômicos e políticos.

Carlos Fico (2014) também ressaltou que, apesar de os militares estarem à linha de frente do governo que foi instituído em 1964, é inegável a importância da articulação deles com os civis para a concretização do golpe:

[...] É incontestável a atuação dos empresários para a desestabilização do governo Goulart, tanto quanto foi fundamental a atuação propriamente militar que surgiu das conspirações dispersas na caserna. Não são fatores contrapostos. Sem a desestabilização (propaganda ideológica, mobilização da classe média etc.) o golpe seria bastante difícil; sem a iniciativa militar, impossível. [...]. (FICO, 2014, p. 42)

As motivações para que os militares pudessem se inquietar diante da situação política do Brasil foram dadas a partir da renúncia do presidente Jânio Quadros, em agosto de 1961, ou seja, menos de sete meses de ter assumido o cargo. Jânio Quadros foi eleito com uma quantidade expressiva de votos, uma vez que suas ideias agradavam o povo brasileiro. Utilizando como símbolo de campanha uma vassoura, o candidato à presidência prometia “varrer” a corrupção da política do país, como anunciado no *single* de sua campanha: “Varre, varre, varre, varre, varre vassourinha/Varre, varre a bandalheira/Que o povo já está cansado /De sofrer desta maneira/Jânio Quadros é a esperança/Desse povo abandonado/Jânio Quadros é a certeza/De um Brasil moralizado [...]” (BANDEIRA, 2012, p. 76).

O pouco tempo de governo de Jânio Quadros foi marcado pela imprevisibilidade como forma de ação, provocando a perda da base de apoio político, o que culminou em renúncia ao cargo. Em seu lugar, ocupou a cadeira presidencial o candidato eleito vice, João Goulart. É importante notar que ambos eram de coligações opostas, uma vez que a legislação eleitoral do período permitia eleições separadas para os dois cargos. No entanto, os ministros militares declararam-se contrários à posse do referido vice-presidente, por conta de que ele era acusado de ser simpatizante da ideologia comunista.

Apesar de os militares tentarem impedir a posse de João Goulart, através da instauração de um regime de governo parlamentarista, não conseguiram impossibilitar com que Jango, como era popularmente conhecido, assumisse o comando do Estado brasileiro. Diante das

circunstâncias apresentadas, os militares, integrados aos detentores do capital, passaram à mobilização, a partir de então, para a conspiração contra o governo.<sup>9</sup>

Com a intenção de obter o apoio popular das “massas”, João Goulart defendia as Reformas de Base,<sup>10</sup> de cunho estrutural, fator que favoreceu a aproximação do presidente com organizações de esquerda. Andrea Bandeira (2012) esclareceu que a motivação para que o projeto das Reformas de Base fosse “o carro-chefe” da política de Jango era o fato de que a burguesia nacional intentava a ampliação do mercado interno, com a contínua expansão do processo de industrialização, fator que desagradava os setores da burguesia atrelada ao mercado internacional.

Desse modo, no campo da luta de classes, João Goulart representava uma elite com projetos políticos voltados para o reformismo, nacionalismo e assistencialismo estatal, que visavam a participação política popular de maneira totalmente controlada pelo Estado. Em contraposição, estavam empresários e políticos conservadores, com projetos desenvolvimentistas, articulados ao liberalismo globalizante.

Em relação à aproximação de Goulart com os partidos de esquerda, Jorge Ferreira (2013) colocou que:

Ao longo do governo Goulart, os comunistas elegeram suas estratégias e tiveram posições distintas. Na fase parlamentar do governo, o PCB ignorava o presidente da República. A João Goulart, os comunistas, mais do que críticos, expressavam desprezo e, por vezes, hostilidade. Na fase presidencialista do governo, os comunistas continuaram na oposição, mas passaram a cobrar dele o afastamento do PSD e a formação de um governo exclusivo das esquerdas, agrupando o próprio PCB, a FMP, o CGT e o grupo político de Miguel Arraes na Frente Única. A resistência de Goulart ao rompimento da aliança com o PSD provocou, nos comunistas, posições bastantes (sic) críticas. (FERREIRA, 2013, p. 132)

Essa instabilidade de Goulart com os partidos de esquerda durou até o fim de 1963, período em que o presidente se aproximou dos esquerdistas e estabeleceu alianças com eles. “Foi nessa conjuntura política, de aliança de Goulart com as esquerdas reunidas na FMP, o CGT e o PCB que o discurso anticomunista ganhou amplitude e repercussão na sociedade” (FERREIRA, 2013, p. 129).

---

<sup>9</sup> Uma das medidas tomadas foi a criação do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), do qual trataremos adiante.

<sup>10</sup> As Reformas de Base previam um conjunto de iniciativas que estabeleceriam modificações nas seguintes esferas da sociedade: eleitoral, tributária, bancária, cambial, administrativa, universitária, urbana e agrária. Ver: SILVA, Aline de Vasconcelos. João Goulart e as Reformas de Base. *Textos e debates*. Boa Vista, nº 32, p.5-20, Jan/Jun.2019.

Diante da linha política defendida pelo presidente da República, os setores tradicionais da sociedade temiam que “viesse um tempo de desordem, marcado pela subversão dos princípios e valores, inclusive religiosos” (ZACHARIADHES, 2009, p. 61). O discurso da ameaça comunista,<sup>11</sup> empreendido e divulgado por opositores ao governo, alimentou o medo na população, principalmente nas camadas sociais médias, que viam nesse sistema político um verdadeiro perigo de destruição da potencialidade de ascensão social, além de ser entendido como uma ameaça aos valores cristãos, à moral e aos bons costumes, valores tão significativos para a tradicional família brasileira.

Motivadas pela defesa da pátria, da família e da cristandade, milhares de pessoas se reuniram em “Marchas da Família, com Deus, pela Liberdade”, em várias partes do país. Com inúmeros cartazes e *slogans* anticomunistas, dezenas de marchas foram realizadas, tanto antes, quanto depois do estabelecimento dos militares no poder. Esses movimentos foram organizados por grupos católicos e por organizações formadas por mulheres, que encabeçavam a defesa da família e do lar, e foram pensados como uma resposta ao Comício da Central do Brasil,<sup>12</sup> realizado no dia 13 de março de 1964, no qual o presidente anunciou as Reformas de Base.

Motta (2000) destaca o quanto foi considerável a participação de mulheres nos movimentos que lutaram contra o comunismo no Brasil:

A participação feminina constitui aspecto decisivo para se compreender o surto anticomunista dos anos 60. Várias entidades anticomunistas femininas foram criadas na conjuntura, tendo importância central nas mobilizações que levaram ao golpe militar. Tratou-se de um fato inovador na política brasileira, que até então tinha pouca tradição de participação feminina. Mas, se a presença feminina na política representava novidade, o mesmo não pode ser dito do conteúdo das propostas defendidas. As mulheres [...] organizaram-se para defender e conservar os valores tradicionais, que acreditavam estar sendo ameaçados pelo avanço do comunismo. A participação das entidades femininas na campanha anticomunista provocou forte impacto, à medida que elas mobilizaram um grupo social numeroso e influente. É verdade que as lideranças provinham das classes médias e altas, mas isto não diminui a importância do fenômeno. As organizações de mulheres conferiram um apelo especial à mobilização conservadora, pois fortaleceram a impressão de que a sociedade como um todo estava se levantando contra o comunismo. A força

---

<sup>11</sup> De acordo com Rodrigo Motta, o anticomunismo está além das divergências em relação a um projeto político, mas pode ser compreendido como um movimento composto por projetos heterogêneos, com matrizes ideológicas distintas, como o catolicismo, o nacionalismo e o liberalismo. MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *Em guarda contra o perigo vermelho: o anticomunismo no Brasil (1917-1964)*. 2000. Tese (Doutorado em História Econômica) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

<sup>12</sup> Realizado no Rio de Janeiro, o “comício das reformas” reuniu cerca de 150 mil pessoas, incluindo membros de entidades sindicais e outras organizações de trabalhadores, servidores públicos, estudantes, entre outros setores de representações sociais. Ver: SILVA, Aline de Vasconcelos. João Goulart e as Reformas de Base. *Textos e debates*. Boa Vista, n° 32, p.5-20, Jan/Jun.2019.

simbólica desta presença feminina era grande, com as mulheres representando a figura materna, o lar e a dona-de-casa, em resumo, a família. (MOTTA, 2000, p. 297-298)

Portanto, de maneira massiva, houve a presença de representações femininas em movimentos que conclamavam a defesa da família, em seus moldes tradicionais, de acordo com os princípios cristãos. Diversas mulheres saíram de seus lares para a participação de movimentos pela preservação da instituição familiar, não havendo questionamentos em relação aos papéis determinados socialmente, às culturas misóginas, machistas e sexistas, ao contrário, o que se clamava era a manutenção do que estava estabelecido. Ao fim das manifestações e comemorações do estabelecimento do sucesso da “Revolução”, as mulheres que saíram às ruas ocupando os espaços públicos voltaram para as suas casas, para o espaço privado, para o silêncio que lhes era habitual.

Para acentuar o sentimento do anticomunismo no povo brasileiro, o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) foi o responsável pela criação e divulgação de uma acentuada propaganda anticomunista. O IPES, articulado com a imprensa aliada, buscou manipular a população com o objetivo de agregar apoio popular aos seus projetos. Criada em 1961, essa instituição

foi uma entidade formada por empresários nacionais e internacionais, tecnopresários e militares de alta patente, em especial vinculados à Escola Superior de Guerra (ESG), que, com o apoio financeiro do governo norte-americano, buscou constituir uma coesão interna e fortalecer o poder de um grupo hegemônico, o multinacional e associado, através de um domínio moral e intelectual para conspirar e obter o controle da sociedade e assegurar a conquista do Estado. (BORTONE, 2016, p. 77)

Com o alinhamento entre os militares e o empresariado, no dia 02 de abril de 1964, o “general Costa e Silva automeia-se comandante-em-chefe do Exército Nacional e organiza o ‘Comando Supremo da Revolução’” (FICO, 2014, p. 208). Ao consolidar o golpe empresarial-militar no Brasil, representantes do IPES ocuparam cargos importantes no governo e estabeleceram o domínio do capital internacional nas esferas do poder.

Nas suas funções, os ipesianos criaram políticas públicas; implantaram reformas, a maioria concebida pelo IPES no período de 1961-1964; intervieram na economia; estimularam a iniciativa privada; incitaram o capitalismo atrelado ao capital internacional; criaram mecanismos para reprimir quaisquer ameaças de oposições atrelado ao capital internacional; criaram mecanismos para reprimir quaisquer ameaças de oposições operárias ou populares e transformaram, enfim, o Estado econômica, política e



socialmente, em um instrumento exclusivo do poder burguês. (BORTONE, 2016, p.80)

Com o intuito de conferir um caráter de legitimidade ao regime político estabelecido, os militares fizeram uso de atos institucionais, dispositivos legais que estabeleciam normas, com vistas a assegurar a centralização das determinações políticas. Em duas décadas de regime ditatorial no Brasil, foram emitidos 17 atos institucionais, sendo que o primeiro (posteriormente reconhecido como AI-1), decretado logo nos primeiros dias do novo governo, em 09 de abril de 1964, concedia poderes ao presidente da República para a cassação de mandatos eletivos e a suspensão de direitos políticos. Na ocasião, cem cidadãos/ãs tiveram seus direitos políticos suspensos no prazo de 10 anos (FICO, 2014).

O AI-5 foi o mais radical dos atos institucionais, significando o aprofundamento das medidas de repressão instituídas pelo governo ditatorial. O documento, publicado em 13 de dezembro de 1968, reforçava as medidas repressivas tomadas anteriormente e determinava, dentre outras questões, a possibilidade de suspensão do legislativo, a qualquer tempo, pelo presidente da República e do decreto de estado de sítio; a cassação de mandatos parlamentares e aposentadoria compulsória de servidores públicos indesejados pelo governo; a suspensão do direito de *habeas corpus* para crimes políticos; além disso, permitia censurar as atividades da imprensa contrárias ao governo, inclusive das veiculações realizadas pela grande mídia (FICO, 2014).

A base de sustentação, tanto para a deflagração do golpe de 64, quanto para a manutenção dos militares no poder foi estruturada de acordo com a Doutrina de Segurança Nacional. Com suas origens nos Estados Unidos, no período da Guerra Fria, a concepção da Doutrina de Segurança Nacional era pautada na organização da ordem social, com o intuito de fortalecer o Estado para o combate contra as forças comunistas, sendo organizada no Brasil pela Escola Superior de Guerra (ESG), responsável por pensar estrategicamente medidas de segurança e desenvolvimento para o país.

Borges (2014) ressaltou como se deu esse processo de implantação do regime militar de acordo com as premissas da Doutrina de Segurança Nacional (DSN):

Seguindo à risca os preceitos da Doutrina de Segurança Nacional, na qualidade de força dirigente, as Forças Armadas assumiram a função de partido da burguesia, manobrando a sociedade civil, através da censura, da repressão e do terrorismo estatal, para promover os interesses da elite dominante, assegurando-lhe condições de supremacia em face do social. Enquanto o aparelho militar fortalecia o Estado, neutralizando as pressões sociais e buscando atingir um elevado crescimento econômico, as Forças

Armadas atingiam um alto grau de autonomia institucional [...]. (BORGES, 2014, p. 21)

Portanto, com base nas concepções teóricas da Doutrina de Segurança Nacional, estabeleceu-se a organização do aparelho repressivo do Estado ditatorial, implementado através do Serviço Nacional de Informações (SNI). Fico (2014, p. 77) salientou a “antecedência [do SNI] em relação à futura estruturação e institucionalização do sistema de segurança e informações”. Criado imediatamente após o golpe, já em 1964, esse órgão pretendia obter o controle de informações para a manutenção da segurança nacional, através do uso de métodos de perseguição e tortura.

Na sequência ao golpe, os militares agiram, imediatamente, ao buscar estender as deliberações do novo governo ao longo de todo o território nacional, garantindo com que estados e municípios reconhecessem o poder recém-estabelecido e cumprissem com as determinações impostas.

O estado da Bahia era governado, no período da implantação da ditadura, por Lomanto Júnior, eleito governador nas eleições de 1962.<sup>13</sup> Lomanto Júnior era integrado à coalização partidária União Democrática Nacional (UDN) – Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), sendo que a coligação da UDN estava representada localmente por Juracy Magalhães,<sup>14</sup> enquanto o PTB era o partido do qual fazia parte o presidente deposto pela ditadura, João Goulart.

Muniz Ferreira (2004) ressaltou que o partido político mais poderoso da Bahia estava dividido nas seguintes tendências principais: a liberal, representada por Lomanto Júnior e formada por pequenos e médios empresários e camadas médias urbanas; a tendência conservadora, formada por Luiz Viana Filho e Juracy Magalhães, representantes das grandes oligarquias e do grande empresariado, contrários ao governo de Goulart e às Reformas de Base; e, nesse contexto, emergiu a figura de Antônio Carlos Magalhães<sup>15</sup> da UDN, também integrado às ideias anticomunistas.

O governador Lomanto Júnior encontrava-se na conjuntura do golpe militar, aliado a João Goulart, uma vez que objetivava conseguir apoio financeiro proveniente do governo federal para investimentos na tentativa de modernização do estado. Um desafio e tanto, visto

---

<sup>13</sup> Antes de ser eleito governador da Bahia, Antônio Lomanto Júnior havia exercido funções públicas no cargo de vereador e prefeito da cidade de Jequié, além de ter sido eleito para o cargo de deputado estadual em 1955.

<sup>14</sup> Interventor da Bahia de 1931 a 1937 e governador de 1959 a 1963.

<sup>15</sup> José Dias tratou sobre as articulações que possibilitaram a inserção de Antônio Carlos Magalhães no grupo dirigente da Bahia, destacando a sincronia dele com os governos militares, culminando na ascensão do carlismo a partir de 1970. DIAS, José Alves. *Rumo ao palácio: As estratégias de dominação dos espaços políticos na Bahia durante a ditadura (1966-1982)*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2016.

que a Bahia possuía uma base econômica voltada, especificamente, para a produção agrícola (que enfrentava períodos de dificuldade por conta da estiagem) e com pouco desenvolvimento industrial. Diante disso, logo quando ocorre o golpe de 64, o representante executivo do estado garante apoio à permanência de Jango no poder. De acordo com Muniz Ferreira (2004), o governador da Bahia ainda tentou articular um movimento de defesa do mandato do presidente do Brasil, reunindo-se com sindicalistas nas dependências do Jornal da Bahia.

No entanto, quando houve acirramento de forças do grupo político que, através de um golpe, presidia o país pressionando pela adesão ao novo regime político ou a destituição do cargo, Lomanto Júnior manifestou apoio às Forças Armadas. Dessa forma, o governador da Bahia se manteve na função, surpreendendo a todos os que acreditavam que ele sofreria a deposição. Contudo, a cassada aos opositores políticos iniciou-se em todo o estado. O prefeito de Salvador, Virgildásio Sena, fora preso. Além disso, “[...] o general Manoel Mendes Pereira, no comando militar da Bahia, enviou tropas aos municípios do interior para cumprir a missão de ‘sanear’ as prefeituras e câmaras municipais [...]” (DIAS, 2016, p. 44).

Zachariades (2009) apontou que, nesse ínterim, Chico Pinto, prefeito de Feira Santana, cogitou pegar em armas para lutar contra a ditadura, porém relutou e foi deposto do cargo. Os gestores municipais de Ilhéus e Vitória da Conquista, respectivamente, Herval Soledade e Pedral Sampaio, foram detidos. A cidade de Vitória da Conquista, localizada na mesorregião Centro-Sul baiana, se destacou “[...] nas décadas de 70 e 80 como centro de oposição à ditadura militar e aos seus representantes no estado da Bahia [...]”, sendo detidos, além do prefeito, “[...] cidadãos com atuação ou suposta atuação política identificada com o governo deposto e organizações de esquerda” (SOUZA, 2010, p.13 e 118).

Vale enfatizar, aqui, a situação política de Vitória da Conquista e os rumos que o município tomou após a consumação e “interiorização” do golpe de 64. Historicamente, a disputa pelo controle do poder público na localidade se dava pela elite local, latifundiária, desde o período da ocupação do território por João Gonçalves da Costa, seguindo-se pela Imperial Vila da Vitória e arrastando-se pelo período republicano.<sup>16</sup> Entretanto, novos moradores estavam chegando à cidade,<sup>17</sup> interessados no envolvimento com o exercício da política.

---

<sup>16</sup> Ver: SOUSA, Maria Aparecida Santos de. *A Conquista do Sertão da Ressaca: povoamento e posse da terra no interior da Bahia*. Vitória da Conquista, Ba: Edições UESB, 2001; IVO, Isnara Pereira. *O Anjo da morte contra o Santo Lenho – poder, vingança e cotidiano no sertão da Bahia*. Vitória da Conquista, Ba: Edições UESB, 2004; SOUZA, Belarmino de Jesus. *Uma cidade do sertão em meio à ditadura e à redemocratização: poder e sociedade – Vitória da Conquista (1962-1992)*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020.

<sup>17</sup> Vitória da Conquista atraía membros da elite política de outras cidades, por meio da atividade comercial e agropastoril. SOUZA, Belarmino de Jesus. *Uma cidade do sertão em meio à ditadura e à redemocratização: poder e sociedade – Vitória da Conquista (1962-1992)*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020, p. 43.

Assim, nas eleições de 1962, temos os seguintes candidatos na cidade de Vitória da Conquista na disputa pelo executivo municipal: Jesus Gomes dos Santos, coligação UDN-PRP;<sup>18</sup> José Fernandes Pedral Sampaio, coligação PSD-MTR;<sup>19</sup> Hugo de Castro Souza, filiado ao PTB<sup>20</sup> e Jorge Stolz Dias do PSP.<sup>21</sup>

O nome de Jesus Gomes dos Santos, representando a situação na concorrência pelas eleições, havia causado descontentamentos entre os apoiadores do então prefeito, Gerson Sales. Jesus Gomes era vereador e presidente da Câmara Municipal de Vitória da Conquista e representava o campo oposicionista, aliança entre opositos que foi interpretada por alguns como demonstração de fraqueza do grupo situacionista (SOUZA, 2011).

O médico Hugo de Castro Lima buscou lançar sua candidatura contando com o apoio do Movimento Trabalhista Renovador (MTR), que estava em processo de instalação no município, no entanto, o partido decidiu apoiar o candidato José Pedral. Já o candidato Jorge Stolz conseguiu legenda Junto ao Partido Social Progressista (PSP) e se articulou “juntamente com Emmanoel Machado devidamente credenciados pelo Diretório Regional da agremiação adhemarista” (SOUZA, 2011, p. 5).

Apurados os votos, tivemos o seguinte resultado: José Fernandes Pedral Sampaio, eleito prefeito com 7.051 pessoas votantes; Jesus Gomes dos Santos obteve 4.677 votos; os candidatos Hugo de Castro Lima e Jorge Stolz Dias tiveram 555 e 96 votos, respectivamente.

A expressiva diferença de votos com que foi eleito José Fernandes Pedral Sampaio para assumir a liderança do executivo municipal demonstrou que,

apesar de diluído em meio à presença na política de indivíduos oriundos de outras localidades, o poder endogâmico, as relações das famílias tradicionais, ainda protagonizava no palco das disputas pelo controle da municipalidade, daí o recorrente apelo ao “apaziguamento no seio da família conquistense” evocado em algumas candidaturas. O jovem prefeito eleito, aclamado pelos estudantes, era neto da antiga liderança da Primeira República na cidade, o coronel Gugé e era afilhado político do ex-governador Luis Regis Pacheco Pereira, um exemplo da força da tradição na cidade. (SOUZA, 2011, p. 6)

Eleito com a pretensão de promover reformas econômicas e sociais que visassem inserir Vitória da Conquista no contexto da modernização capitalista, José Pedral concordava e apoiava a política reformista implementada pelo presidente da República, João Goulart.

---

<sup>18</sup> União Democrática Nacional – Partido de Representação Popular.

<sup>19</sup> Partido Social Democrático – Movimento Trabalhista Renovador.

<sup>20</sup> Partido Trabalhista Brasileiro.

<sup>21</sup> Partido Social Progressista.

Inclusive, Jango esteve no município para a inauguração da rodovia que liga Salvador ao Rio de Janeiro e prometeu apoio ao então prefeito conquistense.

Essa associação do prefeito José Pedral com o projeto reformista elaborado pelo governo federal, relacionada aos conflitos locais pelo poder foram os fatores responsáveis por sua deposição do cargo, cassação e suspensão dos direitos políticos, após a consumação do golpe de 64, como aponta José Dias:

Foram exatamente o posicionamento favorável de prefeitos do interior da Bahia às reformas de base do presidente João Goulart e a tentativa de aproximação de alguns deles com os movimentos populares que despertaram a atenção do comandante Manuel Mendes Pereira – responsável pela coordenação e execução das ações repressivas no interior –, da 6ª Região Militar, em Salvador. Portanto, há duas dimensões na interiorização da repressão: a resultante da delação e outra motivada pelo conteúdo político e doutrinário das gestões administrativas municipais. Embora independentes, essas dimensões são complementares e por vezes se confundem. [...] (DIAS, 2009, p. 76)

Juntamente com o prefeito José Pedral foram presas dezenas de pessoas e, ao que consta nas bibliografias consultadas, todos homens, entre políticos, estudantes, jornalistas e comerciantes ligados ao grupo de sustentação do prefeito.<sup>22</sup> O executivo foi assumido pelo presidente do legislativo, Orlando Leite.

Em entrevista a José Dias (2009), José Pedral relatou a humilhação sofrida com a cidade ocupada por cem homens do exército, que foram à sua residência anunciar voz de prisão. Detido, contou que ficou cerca de 48 horas incomunicável e sem alimentação. Dias trata, também, sobre as experiências de medo, constrangimento e violência a que foram submetidos os presos conquistenses, provocando, inclusive, a morte de Péricles Gusmão Régis, liderança do prefeito no legislativo municipal, que foi encontrado com os pulsos cortados na cela.

Diante de tudo isso, consideramos que “a experiência da interiorização da repressão após o golpe de 1964 na cidade de Vitória da Conquista, embora com suas especificidades, não difere muito do que ocorreu em outros municípios” (DIAS, 2009, p. 87). As particularidades locais foram associadas com o sentimento nacional do anticomunismo, resultando na retirada do então prefeito José Pedral do poder.

---

<sup>22</sup> Dentre alguns detidos estavam Anfilóbio Pedral, irmão do prefeito, Franklin Ferraz Neto, Everardo Públio de Castro e Camilo de Jesus Lima, dentre outros, sindicalistas e estudantes, transferidos para Salvador. SOUZA, Belarmino de Jesus. *Uma cidade do sertão em meio à ditadura e à redemocratização: poder e sociedade – Vitória da Conquista (1962-1992)*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020, p. 80.

Após a deflagração do golpe empresarial-militar, os setores conservadores e reacionários puderam obter o controle do poder, com a ascensão de uma elite política em consonância e totalmente integrada às estratégias empregadas pelo governo ditatorial. Nesse contexto, “[...] a adesão dos políticos da capital e do interior ao bloco do poder na Bahia e à classe dirigente nacional foi muito além da necessidade de acumulação econômica, de estabilidade política ou da viabilidade institucional, se vistas de forma compartimentada [...]” (DIAS, 2016, p. 76).

Os militares receberam amplo apoio dos mais diversos setores das sociedades brasileira e baiana. Em relação a isso, vários autores enfatizaram a questão da adesão e colaboracionismo para a consolidação do regime de governo que estava sendo implementado (BRITO, 2003, 2008; SANTANA, 2009; DIAS, 2016), pois “[...] a participação das ‘massas’ na vida política passou a ser vista como algo incômodo e perturbador da ordem” (BRITO, 2008, p. 67).

Os jornais da época noticiaram numerosas manifestações de várias instituições e agremiações que aprovaram a deposição do presidente João Goulart, cumprimentaram as “gloriosas Forças Armadas” e manifestaram total apoio ao golpe (ZACHARIADHES, 2009). O jornal *Diário de Notícias*, por exemplo, anunciou na edição de 3 de abril de 1964 que “Livre do domínio comunista, o Brasil tem, desde ontem, governo democrático”. Em relação ao governo de João Goulart, a notícia enfatizava que “Aliviada, a Nação respira outra vez o ar puro da liberdade [...] após a demorada e perigosa intoxicação vermelha” e exclama que “Em tal ambiente não se espera da Bahia e dos baianos senão o caminho de suas melhores tradições, de seus mais elevados sentimentos, do seu patriotismo” (PINHEIRO, 2017, p. 44).

Assim como em outros estados do país, na Bahia, a demonstração de apoio aos militares partiu tanto dos veículos de comunicação e informação quanto da população que, tomada por um intenso sentimento anticomunista, ocupou as ruas em sinal de consentimento e contentamento pelo governo que representava, na visão de muitos civis, a libertação do país de uma praga que ameaçava destruir a tão valorosa moral em que era pautada a família brasileira.

Em publicação sobre a participação feminina nos movimentos de concordância ao novo regime, Ediane Santana (2009) mostrou como as mulheres soteropolitanas de classe média se articularam na tarefa de demonstração popular de apoio ao golpe e contra o comunismo. “Do ponto de vista ideológico, além da influência do conservadorismo cristão, do discurso anticomunista e do comprometimento com seus interesses de classe, as mulheres exerciam seus papéis fundamentados pelo discurso do ‘Maternalismo’” (SANTANA, 2009, p. 21).

As “marchas das mulheres” foram proclamações em relação à corroboração da construção social de gênero, reafirmando os papéis atribuídos a homens e mulheres na

sociedade. Manifestações de mulheres na qualidade de mães e donas de casa são aceitáveis socialmente pois se constituem em intervenções públicas que se apoiam em suas funções tradicionais, “e aí tudo vai bem. [...] Tudo se complica quando ousam agir como homens. A fronteira do político se revela particularmente resistente. [...]” (PERROT, 2007, p. 146).

A movimentação em prol do anticomunismo possibilitou a inserção de diversas mulheres nos espaços públicos, trazendo significativa notoriedade para algumas delas. Contando com o expressivo apoio da deputada estadual Ana Oliveira, primeira mulher a presidir uma sessão da Assembleia Legislativa do Estado da Bahia, as mulheres soteropolitanas se organizaram e realizaram a maior manifestação baiana de apoio aos militares, a “Marcha da Família, com Deus, pela Democracia”, realizada em 15 de abril de 1964, estimando a participação de cerca de 400 mil pessoas.

Foi a partir desse evento que surgiu a União Cívica Feminina (UCF) em Salvador, firmando o compromisso feminino contra a infiltração comunista no país (SANTANA, 2009). Nesse contexto, destacou-se o engajamento da primeira dama, esposa do governador do estado, Hildete Lomanto, que obteve papel de destaque na imprensa, saindo de um cenário de invisibilidade política para a liderança das mobilizações e da própria presidência da UCF. Depois do sucesso que representou a marcha em Salvador, outros municípios baianos também realizaram o evento para saudar a ditadura.

Se em 31 de março de 1964 foi deflagrado o golpe empresarial-militar no Estado brasileiro, já na madrugada do dia seguinte, 1º de abril, “policiais militares [...] invadiram a residência estudantil da Universidade Federal da Bahia [...]. Todos os que estavam lá foram espancados e levados para os quartéis do exército, para serem interrogados [...]” (PINHEIRO, 2017, p. 51). Era um prenúncio de que o cerco se fecharia para inúmeras pessoas. Apenas um prenúncio, pois muito ainda estava por vir.

### 2.3 RESISTIR É PRECISO: E ELAS RESISTIRAM!

O Estado ditatorial, através de um esquema bem estruturado, no qual os pilares básicos do aparelho repressivo eram compostos por espionagem, polícia política, censura e propaganda (FICO, 2014), não hesitou em espionar, perseguir, torturar e matar seus opositores. Através do Centro de Operações de Defesa Interna – Destacamento de Operações de Informações (Codi-DOI), uma série de militantes tiveram suas vidas ceifadas, seja com a morte, seja com os traumas que tiveram que carregar por conta das violências sofridas nas sessões de tortura. Assim,

[...] Os Codis eram órgãos de planejamento, dirigidos pelo chefe do Estado-Maior do Exército respectivo. Controlavam a execução das medidas de repressão e buscavam articular todas as instâncias envolvidas. Os DOIs faziam o trabalho sujo: prisão, tortura e assassinato. Geralmente comandados por um tenente-coronel, essas unidades eram bastante flexíveis e adaptáveis. Seu coração eram as seções de busca e apreensão e as de interrogatório, que faziam as prisões e a tortura [...]. (FICO, 2014, p. 185)

Com a intenção de anular ações advindas dos movimentos oposicionistas, os órgãos de repressão agiram violentamente para deter as organizações contrárias à ditadura, que, de acordo com Elizabeth Ferreira (1996), estavam se articulando desde o início do regime ditatorial na luta pelo processo de redemocratização do país. A autora afirmou que, motivada pela transformação social do Brasil, a esquerda da década de 60 vivenciou “com o golpe militar, a motivação ganhar outro componente: o confronto com o jogo de força do autoritarismo, sem perder, entretanto, sua inspiração original” (FERREIRA, 1996, p. 58).

Apesar da historiografia registrar a história da resistência à Ditadura Empresarial-Militar como tipicamente masculina, várias mulheres se envolveram com a militância política na luta contra a repressão, e pela democracia. Foram mulheres que transgrediram a ordem imposta pela sociedade, romperam com os padrões estabelecidos e se lançaram no cenário político, escolhendo lutar por um país mais justo. Embora exista uma importante produção historiográfica sobre o tema, ainda há uma lacuna a ser preenchida em relação à trajetória dessas mulheres na historiografia, as quais precisam ter suas histórias presentes também nos livros e materiais didáticos utilizados por estudantes da Educação Básica.

Ao considerar as mulheres nas lutas contra o Estado ditatorial, demonstramos a importância que as personagens femininas possuem para o estabelecimento de uma história completa, que abarque as várias instâncias e circunstâncias em que o governo opressor atuou, sob a ótica dos oprimidos. Recuperar a história de indivíduos silenciados pela imposição de sua condição de gênero é reconhecer e legitimar “memórias subterrâneas”<sup>23</sup> (POLLAK, 1989) omitidas na historiografia oficial.

Resgatar a atuação feminina na história da Ditadura Empresarial-Militar é importante para a retirada das mulheres da penumbra da história, pois “poder-se-ia dizer que a história da mulher na sociedade é a história da invisibilidade do visível. Ou da visibilidade do invisível” (VALADARES, 1998, p. 39 apud JOFFILY, 2005, p. 10).

---

<sup>23</sup> Conceito que se refere às memórias marginalizadas, clandestinas e inaudíveis, representadas por grupos sociais dominados.



De acordo com Ana Maria Colling (1997), em um dos estudos pioneiros sobre a resistência feminina ao golpe de 64 no Brasil, as mulheres que se envolveram nas lutas contra o governo ditatorial eram consideradas como “sujeitos subversivos”, visto que cometeram a transgressão de saída dos limites das paredes domésticas e invadiram espaços nos quais a sociedade, que estabelece relações de poder de acordo com as identidades de gênero, considera como unicamente masculinos. Logo,

para a repressão, a mulher militante era encarada como inimiga por duas razões: por ser opositora ao regime militar e por ser mulher desviante. [...] O discurso da repressão, tanto através de documentos como através das memórias das mulheres, não é um discurso isolado. Este mesmo discurso está presente na sociedade, a repressão somente o recolhe e verbaliza [...]. (COLLING, 1997, p. 107-112)

As mulheres que ousaram participar das lutas contra a repressão ditatorial tiveram que lidar com os estereótipos de gênero que permeavam a mentalidade da sociedade, de forma geral, e dos agentes responsáveis pela prática da violência institucional, em particular. As mulheres consideradas “direitas”, “de bem” tinham uma vida dedicada aos cuidados da família, do lar. Se as militantes não estavam cumprindo devidamente o seu papel enquanto filhas, esposas e mães, transgredindo as normas impostas e se lançando nos espaços públicos de luta, os militares consideravam que elas eram merecedoras de todas as humilhações, agressões e violações perpetradas por eles, que queriam mostrar a essas militantes quais eram os seus devidos lugares na sociedade.

Muitas mulheres se lançaram nos espaços de lutas contra a ditadura por meio da participação em atividades partidárias clandestinas. A partir de 1961, uma série de partidos políticos de esquerda foram criados em decorrência das dissidências do Partido Comunista Brasileiro (PCB). A Nova Esquerda, como nomeou Reis Filho (1985), caracterizou-se pela multiplicidade de organizações, ocasionando a proliferação de partidos considerados comunistas. Vários desses partidos se espalharam pelo Brasil. A organização VAR-Palmares, por exemplo, obteve simpatizantes em cerca de 12 municípios do interior da Bahia, incluindo a cidade de Vitória da Conquista (SOUZA, 2013). Com a publicação do AI-5 e, conseqüentemente, os “anos de chumbo”, os grupos de esquerda motivaram-se para o combate à opressão por meio da luta armada.

Reis Filho (1985) ressaltou que os quadros dirigentes dos partidos da Nova Esquerda eram, em sua maioria, compostos por homens, brancos e de classe média. Em relação à composição de gênero nas fileiras das agremiações comunistas, Marcelo Ridenti constatou que

as organizações armadas de esquerda, no total de integrantes, contavam com cerca de 20% de membros mulheres, entre o período de 1960-1970 (RIDENTI, 1990). Muitas dessas mulheres tiveram experiências com as prisões e torturas promovidas através dos órgãos de repressão, que utilizavam o terror “a fim de intimidar o inimigo (interno) e dissuadir os indecisos” (BORGES, 2014, p. 29).

A maioria das mulheres que se engajaram nos movimentos políticos de esquerda fizeram isso a partir de suas atuações nos movimentos estudantis. No decorrer da década de 60, tornou-se comum que as entidades estudantis secundaristas e universitárias passassem a ser dirigidas por membros vinculados às organizações esquerdistas.

Vale ressaltar que a presença de mulheres nos espaços universitários só foi possibilitada a partir de 1961, ano em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação publicou a orientação de que as estudantes egressas do magistério pudessem se matricular nos cursos universitários. Essa determinação propiciou com que várias mulheres tivessem acesso ao espaço acadêmico, contribuindo para o engajamento em movimentos de cunho político, assim como para o ressurgimento do Movimento Feminista no Brasil, na década de 70 (PINHEIRO, 2017).

Na Bahia, os movimentos estudantis assumiram posição de enfrentamento, tão logo ficaram cientes de que a direção do país havia sido tomada por militares. No entanto, as tentativas de resistência ao golpe não tiveram uma grande projeção social, havendo, inicialmente, movimentações pontuais e isoladas. Além disso, o colaboracionismo por parte de autoridades das instâncias escolares e universitárias ao golpe, caso da UFBA por exemplo, propiciaram que os/as estudantes não tivessem muitas perspectivas de êxito.

Para Benevides,

tão logo o golpe ocorreu, houve uma perseguição radical aos possíveis opositores do regime. Para impedir qualquer forma de organização da sociedade civil que pudesse se opor à nova ordem estabelecida, os militares determinaram a prisão de todas as lideranças civis consideradas potencialmente subversivas. Em todo o país foram fechadas entidades estudantis, sindicatos, redações de jornais etc. Os integrantes dessas organizações foram perseguidos e presos pela chamada “operação limpeza”. As forças de oposição perderam, então, seus canais mais expressivos de atuação. Por esta razão, a efervescência estudantil nos primeiros meses do regime militar foi contida. No que diz respeito ao ME, ele somente se reorganiza no final do primeiro mandato do presidente Castelo Branco. Na Bahia, essa reorganização se dá a partir do movimento secundarista, que tinha no Colégio Central um importante ponto de referência da mobilização estudantil. (BENEVIDES, 2009, p. 115-116)

A reorganização do Movimento Estudantil (ME) na Bahia, ocorrida em 1966, se deu com a greve dos/as estudantes do Colégio Central, em Salvador. A paralisação foi motivada pela proibição da peça de teatro *Venturas e desventuras de um estudante*, escrita por um educando da instituição, Carlos Sarno. A encenação era uma forma de denunciar a situação precária da educação no estado. Esse fato mostra o quanto os/as discentes secundaristas estavam engajados/as em lutas políticas, tanto na capital baiana quanto em cidades do interior, tal como colocou José Dias (2009) ao mencionar que os/as estudantes secundaristas do Instituto de Educação Euclides Dantas, em Vitória da Conquista, se organizaram em militância a favor da candidatura do prefeito José Pedral, posteriormente deposto do cargo.

O ano de 1968 foi marcado pela intensidade das lutas contra a repressão sendo considerado um período de grande efervescência política, motivado por uma série de movimentos reivindicatórios ao redor do mundo. No entanto, Antônio Maurício Brito (2008) contesta que a ampla consciência política creditada aos jovens da época não tenha sido tão magnífica assim:

De um outro ponto de vista, percebemos muitos exageros sobre o que foi a geração de 68. Fala-se muito da geração de 68 imbuída de combatividade e politização, porém é sempre bom lembrar que uma grande parcela dos estudantes naquela época era indiferente à participação política. (BRITO, 2008, p. 13)

As manifestações de 68 foram caladas com o decreto do AI-5, em dezembro deste mesmo ano. Com o recrudescimento do regime, as dissidências foram duramente reprimidas, o que provocou um refluxo no ME. A maioria das lideranças estudantis debandaram, ao adentrar à clandestinidade, ou foram compor, exclusivamente, as fileiras dos partidos para a contribuição no estabelecimento da luta armada para conter as forças opressoras.

O segmento estudantil foi um celeiro para o recrutamento de pessoas capacitadas para o engajamento na luta contra a ditadura. Várias lideranças dos movimentos estudantis, na Bahia, se articularam e formaram direções regionais de partidos de esquerda, como é o caso do Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8) e da Vanguarda Armada Revolucionária (VAR-Palmares), que progressivamente investiam tempo, recursos e esforços na preparação para a luta armada (SANTOS, 2004).

Nesse contexto, homens e mulheres não se desvencilharam dos combates à repressão e optaram por encarar a luta e resistir ao domínio ditatorial, que oprimia, degradava e destruía seus opositores. De acordo com Susel Rosa (2013), a palavra resistência é multifacetada, repleta de nuances. A autora utiliza do pensamento de Michel Foucault, o qual afirma que “para

resistir, é preciso que a resistência seja como o poder [...] tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. [...] A partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência [...]" (FOUCAULT, 1988, p. 241 apud ROSA, 2013, p. 244).

Portanto, e de acordo com a citação acima, quando tratamos sobre resistência feminina à ditadura, consideramos não somente as mulheres que participaram diretamente das organizações de esquerda. Aqui, a expressão “luta” também adquire um sentido amplo, que abrange várias circunstâncias, para além da luta armada.

Para além das militantes que pegaram em armas, temos que reconhecer, também, as mães que lutaram por seus filhos e filhas, presos/as ou desaparecidos/as políticos/as, assim como esposas lutaram por seus maridos, filhas que lutaram por seus pais, irmãs que lutaram por seus irmãos; as mulheres que se arriscaram auxiliando militantes, seja através de ajuda financeira, seja oferecendo abrigo; as mulheres que lutaram nas campanhas pela anistia; há, também, aquelas que resistiram à repressão ao buscar exílio e sofreram por deixar a família e o país amado para trás. Quantas mulheres simpatizaram com a causa e, por questão de acreditar nos ideais dos esquerdistas, se envolveram afetuosamente e auxiliaram, mesmo que indiretamente, as organizações comunistas? Enfim, não há como mensurar a quantidade de mulheres que, de diversas maneiras, lutaram, resistindo à situação de extrema violência estatal em que o Brasil se encontrava.

As mulheres que se lançaram no espaço público de luta contra a ditadura tiveram que lidar com as desigualdades de gênero, estruturais, legitimadas e naturalizadas o tempo inteiro; inclusive nas organizações de esquerda das quais faziam parte. Enfrentando uma série de discriminações, elas viviam em um processo constante de contradição e luta. “Vivia-se essa contradição – por um lado admitia-se a importância das mulheres, mas, por outro, era difícil incorporá-las como iguais” (BRIGGMAN; WOLFF, 2019, p. 309).

Os estudos são unânimes ao afirmar que os partidos de esquerda, embora tivessem um programa considerado revolucionário, tinham dificuldade em lidar com as mulheres nas fileiras das agremiações sem adotar posturas conservadoras. Imbuídos de ideias acerca do papel social tradicional associado às mulheres, os integrantes das organizações comunistas não conseguiam assimilar as mudanças questionadoras das imposições sociais de gênero, que ocorriam na sociedade. Essas discussões não eram realizadas no interior dos partidos, visto que discutir gênero e sexualidade estava em uma esfera de importância menor e poderia tirar o foco do que realmente importava, além de dividir o movimento.

Ao ingressar nas organizações comunistas, as mulheres passavam por situações adversas por conta de serem mulheres. Ou eram direcionadas para a realização de atividades domésticas

(como a limpeza e manutenção dos “aparelhos”, preparo das refeições) ou tinham que provar que eram capazes de realizar atividades “maiores”, demonstrando características consideradas masculinas, como força, coragem, frieza e resistência. Algumas, inclusive, adotaram o aspecto visual masculinizado, com cortes de cabelo curtos, uso de roupas mais folgadas e a aparência desleixada, com o intuito de passar credibilidade na imagem, remetendo à competência e capacidade.

Os argumentos reprodutivos, ser esposa, mãe, cuidar do lar, eram fundamentos que excluía as mulheres dos postos de comando das organizações de esquerda. Os homens superprotegiam e subestimavam as mulheres. Joffily (2005) ressaltou que as esposas dos dirigentes eram afastadas da militância assim que os maridos assumiam a chefia do partido, com a alegação de proteção, para evitar exposição e vulnerabilidade.

Apesar das práticas dos militantes comunistas, reprodutoras das desigualdades de gênero, algumas mulheres, poucas, conseguiram assumir a liderança de suas organizações. Em *Ousar lutar ousar vencer*, Sandra Regina Souza destaca que “a principal dirigente política do MR-8 na Bahia foi uma mulher: Lúcia Maria Murat Vasconcelos” (SOUZA, 2013, p. 148). Presa no XXX Congresso da União Nacional dos Estudantes - UNE em Ibiúna, assumiu o posto de dirigente regional outra mulher: Solange Lourenço Gomes. A VAR-Palmares, na Bahia, também tinha uma representatividade feminina que se destacava pela liderança no trabalho de mobilização de estudantes.

Os partidos de esquerda exigiam de seus membros a preparação teórica para o discernimento e enfrentamento da luta contra os militares. Então, além da realização de atividades práticas, as mulheres tinham que estudar. Sandra Regina Souza (2013) coloca que “eram exigidas participações em constantes reuniões, o cumprimento de inúmeras tarefas, ações políticas e armadas, ou seja, disponibilidade total do militante para a organização” (SOUZA, 2013, p. 81).

Ao adentrar nos espaços de luta contra a ditadura, as mulheres sabiam que teriam que doar todo o seu tempo e todos os seus esforços para a causa, pois “a militância era encarada como um modo de existência, no qual o desejo de transformar o mundo passava também pela transformação de si” (ROSA, 2013, p. 42).

Dados disponíveis no Projeto *Brasil: Nunca Mais* estimam que cerca de 20 mil pessoas sofreram com a violência das torturas durante o período ditatorial (SOUZA, 2013). Após a prisão, a tortura constituía na etapa rotineira do período do interrogatório. Porém essa prática era negada pelos militares, sendo admitido somente que alguns poucos exaltados cometiam excessos não autorizados pela cúpula castrense, como afirma Carlos Fico (2014). Para o autor,

a violência policial envergonhava os militares, por isso a negação da tortura, pois ela era vista como comprometedora da honra militar.

Fico (2014) ainda rebate essa negação dos militares em relação à realização de torturas, com a afirmação de que houve uma oficialização dessa prática, e no que diz respeito ao argumento de que houve somente poucos excessos no uso da violência por parte de alguns militares, o autor aponta que

É rigorosamente impossível que a atividade sistemática da tortura pudesse ser praticada dentro de unidades militares sem o conhecimento de seus comandantes. Os martírios demandavam equipamentos e instalações permanentes, sendo inviável a construção, por exemplo, de celas climatizadas (para confinamento de prisioneiros sob temperaturas muito baixas ou elevadas) ou sonorizadas (para a exposição das vítimas a barulhos, gritos etc.) sem o conhecimento dos oficiais-generais. Aliás, a tortura era amplamente conhecida pela Justiça Militar. Os torturadores não agiam contra a vontade de seus superiores, desobedecendo-os. Não houve, portanto, nenhum processo de autonomização da comunidade de segurança [...]. (FICO, 2014, p. 82-83)

Sobre o uso da tortura pelo Estado ditatorial, Olivia Joffily argumentou que:

A tortura faz parte da máquina de Estado. É um instrumento usado deliberadamente com o fim de causar dor, sofrimento, terror para a obtenção explícita de informações e confissões daqueles considerados infratores da lei. A tortura política quando praticada contra os opositores do Estado. No Brasil, foi incluída como elemento integrante da doutrina de segurança nacional do Estado brasileiro. A tortura não é episódica, nem fruto dos desmandos de algum policial treloucado. Sem ela, o regime se vê incapaz de alcançar resultados, sejam políticos, sejam informativos. A tortura política não visa somente a obter informações, mas a aniquilar, física e moralmente, o preso político. A tortura como método de interrogatório é exercida por especialistas, dentro de um cuidadoso plano de combate. A utilização de policiais e militares sádicos e perversos faz parte desse plano, assim como o é o uso de outros, frios e altamente conscientes de seu papel como instrumento de repressão de classe. A estratégia da tortura inclui, também, a utilização de médicos indignos, a postos para “qualificar” a capacidade de resistência à tortura. (JOFFILY, 2010, p. 232)

Quando a tortura estava relacionada às militantes, a desmoralização ocorria duplamente: além dos militares buscarem feri-las, por conta de ocuparem a posição de indivíduos opositoristas ao governo, também procuravam dilacerar os corpos femininos, o que as atingia, tanto fisicamente quanto na alma. Assim, “docilizar o corpo da mulher para sujeitá-lo, fragilizá-lo, para que ela entendesse sua posição de inferioridade absoluta ao poder instituído, são os objetivos fundamentais da tortura [...]” (COLLING, 1997, p. 79). Para Margareth Rago,

militares e torturadores não acreditavam que mulheres pudessem ser guerrilheiras, pois seriam incapazes de iniciativas, de ideias e ações ousadas. Eles entendiam que as militantes pudessem ser companheiras, amantes ou filhas, girando sempre em torno do eixo masculino, obedecendo incondicionalmente às ordens dos companheiros e líderes. Sempre as olhavam com menosprezo, pois reconhecer qualquer capacidade de iniciativa feminina seria destruir seu próprio sentido de masculinidade. (RAGO, 2010, p. 171)

Sendo a mulher considerada como “sexo frágil”, os militares acreditavam que seria fácil dominar as presas políticas, fazendo-as delatar rapidamente os companheiros das organizações. A repressão não acreditava que as mulheres teriam a capacidade de se envolver com os grupos comunistas por conta própria, precisavam ser aliciadas por algum homem. Colling (1997) colocou que por não serem consideradas como sujeitos que possuíam capacidade para tomar decisões políticas, elas aparecem nos documentos da repressão como “esposas, filhas e amantes de homens procurados” (COLLING, 1997, p. 96).

Não obstante, muitas delas surpreenderam a seus opositores e até a si próprias, pela coragem, determinação, lealdade e resistência, como indicam os estudos de Ferreira (1996), Colling (1997), Joffily (2010), Briggman e Wolff (2019). Esses trabalhos apontam as várias formas de tortura a que foram submetidas as mulheres. Além da violência física e da prisão, havia a nudez, a vendagem dos olhos, o estupro e a tortura de familiares (COLLING, 1997).

A militante comunista, presa pela repressão, era adjetivada como “promíscua”, “puta”, “vadia”, (COLLING, 1997) que não merecia o respeito da sociedade, pois violou a normatização social, a qual definia que a mulher tem que cumprir com os papéis socialmente estabelecidos, não havendo a permissão para ela “vacilar”. Deste modo, os militares entendiam que as presas mereciam ser humilhadas, a partir das particularidades que dizem respeito ao gênero.

Com isso, há as violências específicas aplicadas ao corpo feminino, “submetido de forma mais intensa à tortura sexual, numa clara intenção de imposição de poder. O corpo feminino é visto como uma ‘propriedade’ dos homens, e, conseqüentemente, passível de invasão e agressividade” (BRIGGMAN; WOLFF, 2019). Nesse processo de repressão e resistência, as mulheres, presas políticas, sentiram seus corpos transformados em “um campo de batalha” (JOFFILY, 2010).

Além da tortura física, as vítimas também sofriam com a violência psicológica. Muitas vezes, os agressores vendavam os olhos das prisioneiras, sempre nuas, para demonstrar a sua submissão, humilhação e fragilidade, e deixavam-nas horas com os olhos cobertos e os ouvidos bem abertos para ouvirem todos os tipos de ameaças a pessoas próximas, escutarem as mais

diversas atrocidades e sons de gritos, com o intuito de provocar confusão mental. A tortura psicológica é tão danosa e traumatizante quanto à física.

A maternidade foi algo utilizado pelos militares para fragilizar ainda mais as mulheres militantes. Dentre tantos relatos registrados pela bibliografia, há casos de mulheres que estavam grávidas e sofreram aborto por conta das torturas; há aquelas que tiveram seus filhos, alguns bebês ainda, ameaçados; e ainda casos em que as próprias crianças foram levadas às prisões para assistirem a seus próprios pais serem torturados. Foram mães que sofreram a dor da violência cometida contra seus corpos e suas mentes, atingindo seus mais profundos sentimentos, sendo culpabilizadas e cobradas socialmente pelas agressões provocadas contra seus filhos.

Diante de tantas atrocidades cometidas pelos militares, as mulheres militantes desenvolveram múltiplas formas para resistir à opressão ditatorial. A solidariedade foi fundamental para a manutenção da vida de muitas presas políticas, que estabeleceram vínculos e estratégias como forma de assegurar a sanidade mental. Aproveitar os pequenos momentos de alegria, valorizar os instantes de descontração e se doar, umas cuidando das outras, eram meios encontrados para a construção de trincheiras da resistência.

“A percepção da passagem do tempo [na prisão] é uma das vivências mais difíceis” (FERREIRA, 1996, p. 176). Para driblar a previsibilidade das ações do cotidiano, uma das estratégias utilizadas pelas presas era a realização de leituras. O fato de estarem organizadas em conjunto nas celas possibilitou a formação de grupos de estudos, com a leitura e debates de livros. Em Rosa (2013), há relato de que uma militante lia para outra companheira, para que a ouvinte pudesse “reagir e parar de pensar nos interrogatórios sucessivos, nas torturas, no extremo da tensão a que estava submetida” (ROSA, 2013, p. 87).

As pessoas que vivenciaram e sofreram no corpo, na mente e na alma as perversidades cometidas em nome do Estado brasileiro seguiram suas lutas por respeito às suas histórias, pela memória e por justiça. Muitas mulheres que sobreviveram aos ataques promovidos pelo regime ditatorial continuaram a batalhar por reconhecimento, algo que está longe de ocorrer em sua plenitude. Clarice Pinheiro (2017) denunciou que no relatório da Comissão Estadual da Verdade da Bahia “não há referência digna à atuação das mulheres [...] [pois] em um total de 74 depoimentos apenas 17 são de mulheres. Dentre essas, nove relatam o que passaram seus pais, irmãos e maridos, como militantes [...]” (PINHEIRO, 2017, p. 17).

Reconhecer as mulheres enquanto protagonistas da História, conhecer as trajetórias da militância feminina e oportunizar com que histórias de resistência das mulheres à opressão ditatorial sejam levadas ao conhecimento do público escolar é importante para que se rompa



com a invisibilidade das atuações desses sujeitos na historiografia, além de servir como inspiração no combate aos negacionismos, para garantir que tempos sombrios, como os da ditadura, não voltem a se repetir jamais.

### 3 “É PRECISO ESTAR ATENTA E FORTE, NÃO TEMOS TEMPO DE TEMER A MORTE”: MULHERES E RESISTÊNCIA À DITADURA EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS LOCAIS E REGIONAIS

*“Atenção para a estrofe e pro refrão  
 Pro palavrão, para a palavra de ordem  
 [...]
 Tudo é perigoso  
 Tudo é divino, maravilhoso  
 Atenção para o refrão  
 É preciso estar atento e forte  
 Não temos tempo de temer a morte.”*  
 (Gal Costa)

A historiografia sempre considerou o homem como o ator principal, o sujeito da história. O palco de atuação para o protagonismo dos relatos históricos eram os ambientes públicos, políticos, espaços nos quais a mulher não tinha permissão para frequentar. Sendo destinadas ao papel de coadjuvantes da história, os sujeitos femininos eram invisibilizados na historiografia, como escreveu Michelle Perrot: “No teatro da memória, as mulheres são uma leve sombra” (PERROT, 2007, p. 22).

Ter voz e participação na política era inadmissível para uma mulher durante os séculos XIX e parte do XX. Isso possibilitou a ausência feminina dos registros da historiografia tradicional. No entanto, a partir da década de 1960, os movimentos feministas ressurgiram e propiciaram o questionamento dessa historiografia excludente, contribuindo para o surgimento do campo de estudos da História das Mulheres.

Em *As mulheres ou os silêncios da história*, Perrot ressaltou que apesar de não ser permitido às mulheres o acesso aos espaços públicos, elas aproveitavam as oportunidades oferecidas para exercer todo o poder que estivesse ao alcance, “não sendo somente vítimas ou sujeitos passivos. Utilizando os espaços e as tarefas que lhes eram deixados ou confiados, elas elaboraram, às vezes, contrapoderes que podiam subverter os papéis aparentes” (PERROT, 2005, p. 273).

Foi através da subversão da ordem estabelecida que mulheres brasileiras se envolveram na luta contra a Ditadura Empresarial-Militar. Ao escolherem ter uma atuação política, de oposição ao regime ditatorial, essas mulheres colocaram em risco suas vidas, muitas foram perseguidas, presas e torturadas, outras foram mortas pela repressão. Histórias de resistência que sequer são mencionadas nos livros e manuais didáticos da Educação Básica. Realizar um levantamento da produção acadêmica, local e regional, sobre as mulheres nas lutas de

resistência contra a ditadura para então, pensar em estratégias de divulgação desse material para o público do Ensino Médio é o foco deste trabalho.

Como forma de conhecer e valorizar os trabalhos realizados nos espaços universitários locais e regionais, foi realizada a pesquisa de produções acadêmicas, em nível de pós-graduação, sobre as mulheres nas lutas de resistência contra o governo empresarial-militar na Bahia. Assim, foram verificados os bancos de dados nos arquivos digitais das seguintes universidades, como consta no quadro a seguir:

**Quadro 1 - Repositórios Acadêmicos Consultados**

<b>Instituição de Ensino Superior</b>	<b>Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i></b>	<b>Curso</b>
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)	História	Mestrado
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	Memória: Linguagem e Sociedade	Mestrado e Doutorado
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)	História	Mestrado
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	História	Mestrado e Doutorado
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo	Mestrado e Doutorado
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	Ciências Sociais, Cultura, Desigualdade e Desenvolvimento	Mestrado
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	História Regional e Local	Mestrado

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

Apesar de termos um volume de produções acadêmicas considerável acerca do período da ditadura de 1964, a quantidade de pesquisas que abordam a participação de mulheres nas lutas contra a repressão ditatorial ainda é pequena. A intenção foi a de selecionar pesquisas que tratam, especificamente, de trajetórias de mulheres que nasceram, cresceram e atuaram, politicamente, na Bahia, no período de 1964 a 1985, ou mesmo aquelas que não nasceram no estado, mas que em algum momento de suas militâncias lutaram contra a Ditadura Empresarial-Militar em solo baiano. Ao delimitar o espaço de atuação desses sujeitos históricos, silenciados pela historiografia, pensamos em trabalhar com a noção de pertencimento de professores/as e estudantes, que se apropriarão do material didático produzido.

Após a pesquisa quantitativa dos trabalhos acadêmicos produzidos sobre o tema, foi observado que, nos repositórios das universidades pesquisadas, constam somente cinco trabalhos que tratam sobre a trajetória de mulheres militantes, na Bahia, no período ditatorial. Fica, então, o questionamento: Há mesmo uma escassa produção sobre o tema nos espaços universitários baianos, ou os repositórios não estão sendo alimentados periodicamente com a totalidade dos trabalhos realizados? As pesquisas estão apresentadas aqui de acordo com a ordem cronológica em que foram produzidas:

**Quadro 2 - Trabalhos Acadêmicos Selecionados**

<b>Autor (a)</b>	<b>Título da pesquisa</b>	<b>Programa de Pós-Graduação</b>	<b>Curso</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano de conclusão</b>
Silvana Oliveira Souza	Mulher e política: Amábíia Almeida, uma feminista baiana nos redutos do poder (1929-1990)	Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo	Mestrado	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	2011
Débora Ataíde Reis	Memórias militantes: narrativas autobiográficas e imagens de resistência em Derlei Catarina de Luca (1966 – 1973)	História	Mestrado	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	2015
Ary Albuquerque Cavalcanti Junior	“Para não dizer que não falei das flores”: memórias de mulheres na resistência à ditadura civil militar (1964 – 1985)	História Regional e Local	Mestrado	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	2016
Fernanda Lédo Flôres	Na mira da repressão: militância política e escrita jornalística em Ana Montenegro (1947 – 1983)	História	Mestrado	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	2017

Gilneide de Oliveira Padre Lima	Do corpo insepulto à luta por memória, verdade e justiça: um estudo do caso Dinaelza Coqueiro	Memória: Linguagem e Sociedade	Doutorado	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	2019
---------------------------------	---	--------------------------------	-----------	---	------

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

Os trabalhos acadêmicos produzidos sobre as trajetórias de mulheres nas lutas contra a Ditadura Empresarial-Militar no Brasil ao estarem inseridos no campo da “história do tempo presente” trazem reflexões importantes sobre as construções, usos e disputas de memórias de um passado recente, como apontou Chartier (2002, p. 216):<sup>24</sup>

[...] Os [...] trabalhos dedicados às modalidades de construção, de institucionalização e de expressão da, ou melhor, das memórias contemporâneas foram decisivos para o início de novas perguntas que, em todos os períodos históricos, tentam identificar, além do mero discurso histórico, as formas múltiplas e possivelmente conflitantes de rememoração e utilização do passado.

Para a reconstituição de histórias do período ditatorial, sob o ponto de vista das mulheres militantes, é primordial a utilização da metodologia da História Oral, visto que muitos documentos produzidos pela esquerda foram destruídos. As pesquisas que serão aqui analisadas recorreram a essa metodologia, como uma maneira de recuperar a memória daquilo que não foi preservado através da documentação escrita.

Perrot (2007) havia abordado sobre o silêncio das fontes, no que diz respeito à História das Mulheres. Nos recônditos dos ambientes domésticos, as mulheres não viam suas vivências, suas atividades cotidianas como dignas de interesse. Por isso destruíam os vestígios construídos por elas próprias. Com a parca quantidade de fontes escritas sobre as mulheres, cabia aos/às historiadores/as recorrerem à oralidade como forma de captar, nas vivências individuais, as experiências coletivas.

Verena Alberti trouxe contribuições significativas em relação ao estudo da oralidade como metodologia da história do tempo presente. Com as reformulações do campo da História Política, que passa a ser considerado não mais como o registro dos grandes feitos heroicos masculinos, mas como o estudo de diferentes sujeitos, articulados de diversas formas, em torno

---

<sup>24</sup> A história do tempo presente é um conceito que surgiu com o aprofundamento das discussões entre passado e presente na história. Na história do tempo presente, o/a pesquisador/a é contemporâneo/a do objeto, estudando, compartilhando, inclusive, informações com os atores históricos envolvidos no objeto de pesquisa.

de determinados interesses, a História Oral passou a ser considerada um método de grande utilidade para a pesquisa histórica. A autora coloca que

[...] uma das principais riquezas da História Oral está em permitir o estudo das formas como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas. [...] Em linhas gerais, essa combinação significa o seguinte: entender como pessoas e grupos experimentaram o passado torna possível questionar interpretações generalizantes de determinados acontecimentos e conjunturas. [...] (ALBERTI, 2005, p. 165)

Após essas considerações, prosseguiremos com a realização de análises das pesquisas acadêmicas elencadas. As trajetórias das personagens históricas abordadas serão apresentadas com vistas a serem empregadas como conteúdo para novas formas de abordagens para a Educação Básica.

### 3.1 MILITÂNCIA POLÍTICA DE AMABÍLIA ALMEIDA

O trabalho *Mulher e política: Amábília Almeida, uma feminista baiana nos redutos do poder (1929-1990)*, desenvolvido por Silvana Oliveira Souza, trata da reconstituição biográfica de Amábília Viralonga Almeida, educadora e feminista, que exerceu uma carreira política como vereadora e deputada em Salvador.

O recorte temporal e espacial do trabalho se refere do ano de nascimento de Amábília Almeida, no município de Jacobina, estado da Bahia, até o ano de seu afastamento do cenário político, na cidade de Salvador. Nascida em 24 de maio de 1929, a personagem investigada na pesquisa teve uma trajetória de vida intensa e interessante, marcada por lutas, pela educação e pelos direitos das mulheres.

Na dissertação de mestrado, concluída no ano de 2011, como estratégia metodológica Silvana Souza utilizou-se das seguintes fontes:

Livros e documentos administrativos da legislatura dos vereadores (as) no Memorial da Câmara de Vereadores (as); análise das produções de discursos de atas de reuniões, boletim de notícias, recortes (com programas e estatuto do partido) da Assembleia Constituinte; notícias circuladas na época de mandato de vereadora e deputada de Amábília Almeida pelos periódicos tais como: *A Tarde*, *O Momento* e outros esporádicos da época, além de revistas femininas (*A Vida Doméstica* e *Noite Ilustrada*) da década de 30/40; dados dos processos eleitorais no Tribunal Regional Eleitoral (TRE). (SOUZA, 2011, p. 28)

A autora também utilizou a metodologia da História Oral, para corroborar com as informações levantadas pela pesquisa, através de entrevistas realizadas com familiares, colegas de profissão e de depoimentos prestados pela personagem pesquisada. O objetivo principal do trabalho se constitui em analisar de que forma a trajetória política de Amábília Almeida foi permeada e guiada por questões feministas.

Apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, da Universidade Federal da Bahia, o trabalho de Silvana Souza é fundamentado, de acordo com a autora, em uma base voltada para a interdisciplinaridade e para os estudos feministas. Dialogando com autores como Pierre Bordieu, Michelle Perrot, Mary Del Priore, Margareth Rago, Rachel Soihet, Cecília Sandenberg, entre outros, o texto dissertativo é enriquecido com reflexões sobre feminismos e com discussões sobre o patriarcalismo, o machismo e a hegemonia masculina na sociedade. A dissertação também traz uma importante discussão sobre a categoria gênero, de acordo com a concepção de Joan Scott.

Entendendo o gênero enquanto categoria de análise, Silvana Souza fez uso das teorias feministas e dos Estudos de Gênero para desenvolver o trabalho acerca da trajetória de vida e militância de Amábília Almeida. Os aportes teóricos foram utilizados de maneira ampla e a autora possibilitou diálogos com vários autores ancorados na epistemologia feminista.

Estruturada em três seções, a pesquisa dissertativa trata, no primeiro capítulo, sobre o início da vida de Amábília Almeida, destacando as influências que obteve para a sua formação ideológica, bem como ela teve seus primeiros contatos com as ideias feministas. A seção perpassa, ainda, por sua adolescência e juventude. No segundo capítulo, a autora desenvolve a discussão sobre a atuação da personagem pesquisada nos movimentos de mulheres, a partir da década de 1950, e sobre sua militância no período ditatorial. Na terceira parte é apresentada a participação de Amábília na política partidária.

A primeira seção traz informações bastante minuciosas sobre a vida de Amábília Almeida. A autora da dissertação inicia o capítulo informando sobre as origens da personagem, contextualizando, historicamente, o período do seu nascimento. Amábília veio ao mundo em 1929, ano em que ocorreu a quebra da bolsa de Nova York, trazendo consequências para vários países do mundo, inclusive o Brasil que, politicamente, vivenciava as transformações advindas da República Velha.

Os relatos dos acontecimentos da infância de Amábília são claros ao nos mostrar que os eventos que se sucederam foram determinantes para moldar a pessoa que ela se tornaria futuramente. Primeiro, veio o falecimento da mãe, quando ela tinha apenas quatro anos de

idade. Depois, o pai casa-se com uma mulher que impulsionou a formação da Amábíla feminista.

Na primeira seção, Silvana Souza buscou traçar os espaços ocupados e as experiências vivenciadas por Amábíla Almeida, em sua infância e juventude, ressaltando de que maneira o patriarcalismo e o feminismo foram responsáveis pela influência em sua formação enquanto mulher.

Maria da Conceição, sua madrasta, era “[...] uma mulher politizada, daquelas que se rebelava contra o sistema vigente, rompia com os princípios aceitos pela maioria das mulheres e, também, era uma leitora ávida [...]” (SOUZA, 2011, p. 49). Acompanhava as discussões do movimento feminista e se preocupava com a questão educacional dos enteados. Essas características demonstram o quanto Maria da Conceição era, na concepção de muitas pessoas, uma mulher com ideias consideradas avançadas para a época.

Maria da Conceição incentivava que Amábíla e seus onze irmãos pudessem estudar. E assim Amábíla fez. Estudou no curso primário, passou pelo curso ginásial, formou-se em magistério e foi aprovada em um concurso público para lecionar no município de Miguel Calmon em 1948.

Em 1950, Amábíla foi a Salvador, por incentivo da madrasta e contra a vontade do pai, fazer o curso de especialização em Educação Infantil e de Higiene Escolar. Nesse período, conheceu aquele que seria o seu futuro marido, Luiz Fernando Contreiras. Militante do Partido Comunista Brasileiro, Contreiras incentivou a esposa a se engajar em organizações políticas. Dessa forma, em 1952, Amábíla filiou-se à “Associação Feminina da Bahia”. Lecionando em Salvador, ela adere a movimentos de luta pela educação, obtendo um papel de liderança bastante expressivo.

Silvana Souza observou de que maneira a participação de Amábíla Almeida nos movimentos de mulheres, a partir da década de 50, contribuiu na passagem de uma “consciência de gênero para uma construção feminista de gênero” (SOUZA, 2011, p. 30-31), através das movimentações e do amadurecimento de Amábíla enquanto mulher engajada na política voltada para atender às demandas femininas.

Em março de 1964, no início da ditadura, Amábíla Almeida comandou uma caminhada em Salvador como forma de reivindicação a favor do pagamento dos/as professores/as que, sem explicação, fora suspenso. A finalidade seria encerrar o movimento exigindo um momento de diálogo com o representante do executivo do estado da Bahia, Lomanto Junior, que estava vivendo o dilema de apoiar ou reagir ao golpe empresarial-militar. Mesmo com toda essa



turbulência, Amábília conseguiu negociar com o governo e atender às demandas dos/as professores/as, o que demonstrou o seu papel de liderança.

Com a consolidação dos militares no poder, o companheiro de Amábília, Luiz Fernando Contreiras, militante do PCB, adentrou a clandestinidade. Ela fora avisada que seu nome estava listado na relação de indivíduos que seriam detidos. Temendo a prisão, Amábília saiu de casa com os filhos. Logo em seguida, relata que o exército adentrou a sua residência. Por pouco, não fora levada presa.

Em virtude disso, Amábília teve que fugir de Salvador. Deixando as crianças com suas irmãs, ela e o esposo foram primeiramente para Minas Gerais e, em seguida, se refugiaram na cidade de Feira de Santana. Amábília relatou momentos de dificuldade e sofrimento, pois ficou 60 dias sem ter contato com os filhos.

Uma mãe, que vive de fato a maternagem, não suporta viver longe de seus filhos. Por conta disso, depois de dois meses, Amábília decidiu voltar a Salvador e apresentar-se ao quartel general para prestar depoimento. Devido ao conhecimento dos militares quanto a seu papel de liderança em movimentos que lutavam em prol dos profissionais da educação, ela foi obrigada a se afastar da função de professora que exercia no serviço público, sendo aposentada, compulsoriamente, com apenas 16 anos de profissão.

Uma das formas de resistência encontrada por essa mulher para lutar contra o regime empresarial-militar, e pela educação, foi fundar uma escola. Seguidora dos ideais construtivistas de Anísio Teixeira,<sup>25</sup> apresentou a proposta da construção do colégio para as suas colegas de profissão. Contou com total apoio do marido, que coordenou a obra, iniciada em outubro de 1964 e inaugurada em março de 1965.

Caracterizada como uma escola rica em inovações educacionais, nas palavras de Amábília Almeida, o ensino desenvolvido na Escola Experimental “[...] objetivava respeitar as individualidades, [...] realizar discussões e experimentos. [...] Era uma escola avançada no seu tempo [...]” (SOUZA, 2011, p. 84). Solidária, aceitou professores/as considerados/as de esquerda pela repressão, pois sabia das dificuldades que eles enfrentavam para conseguir emprego naqueles tempos sombrios.

Sobre a escola, enquanto espaço de resistência, Ferreira (2012) realizou uma pesquisa em que analisou as relações de poder em uma escola pública em Vitória da Conquista, durante o período da Ditadura Empresarial-Militar, e constatou registros nos quais é possível perceber

---

<sup>25</sup> Baiano, natural da cidade de Caetité, Anísio Teixeira destacou-se enquanto defensor da universalização da escola pública, laica, gratuita e obrigatória. Foi um dos pioneiros da teoria pedagógica da Escola Nova no Brasil.

a atuação de educadores agindo, mesmo que sutilmente, dentro do espaço escolar, em prol da redemocratização da sociedade brasileira.

Em depoimentos de professores/as que lecionaram na Escola Experimental é nítida a admiração que os/as colegas de trabalho tinham por Amábília, tanto quanto pessoa, quanto como profissional. A metodologia desenvolvida pelo colégio propiciava liberdade e autonomia para o desenvolvimento do trabalho dos educadores. No entanto, Amábília também exerceu postura controladora em algumas situações. É citado um episódio em que um dos professores havia solicitado com que os/as estudantes adquirissem o livro *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, de Friedrich Engels. Ao tomar conhecimento de tal fato, a responsável pela escola recolheu os livros dos/as discentes, talvez por receio e medo da repressão ditatorial.

Importante destacar que a atuação de Amábília Almeida em movimentos femininos havia se dado desde antes do golpe de 64. Na década de 50, ela chegou a ser presidente da primeira Organização não governamental de Salvador, registrada pela Associação Feminina da Bahia, com o intuito de contribuir na luta por melhores condições de vida para as mulheres.

A dissertação destaca que Amábília se aproxima do pensamento do feminismo socialista, que visa à independência econômica das mulheres. Sobre esse tipo de feminismo, Ana Alice Costa e Cecília Sandenberg problematizaram que

[...] o “feminismo de esquerda”, no Brasil, não assumiu características próprias que o distinguisse do feminismo socialista mundial. Sua vinculação com os acontecimentos políticos e conjunturais interessavam mais à política mundial stalinista do que aos interesses específicos das mulheres às quais diziam representar. [...] Sua militância, na medida em que utilizava estereótipos tradicionais, reforçando o papel da mulher na família e na sociedade, reforçará, em segunda instância, a ideologia de sua opressão. (SANDENBERG; COSTA, 1994, p. 101)

A luta pelas mulheres prosseguiu, e Amábília integrou-se ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB), sendo uma das responsáveis pela fundação do Núcleo MDB Mulher. Teve a oportunidade de viajar por países socialistas para observar como se davam as questões relacionadas à mulher nessas regiões, com o objetivo de trazer experiências a serem implantadas no Brasil. O trabalho de Silvana Souza traz uma transcrição de uma entrevista com o advogado Roque Aras, relatando a atuação de Amábília no MDB:

Ante a repressão instaurada com a ditadura, quem quer que não aderisse ao regime era discriminado e mesmo perseguido [...]. Embora as mulheres fossem (como ainda são) em sua maioria indiferentes à política convém

lembrar que quem ajudou a deflagrar o golpe foram as mulheres com as manifestações (panelaços da Central do Brasil, etc.), algumas se destacaram, entre as quais Terezinha Zerbini, que, não somente organizou o movimento das mulheres em São Paulo, como saiu pelo Brasil afora com o mesmo objetivo, sendo recepcionada, na Bahia, por Amábília Almeida. [...] Amábília Almeida era uma notável educadora, além de ter uma avançada posição política. Foi uma militante muito combativa [...]. Amábília promovia encontro de mulheres, sempre preocupada em aumentar o número de militantes. Me lembro da presença constante dela nas reuniões do Partido. Amábília era uma pessoa muito respeitada e querida por todos. Era a grande líder feminina que tínhamos na Bahia [...]. (SOUZA, 2011, p. 93-94)

A fala acima demonstra o respeito e o reconhecimento de Amábília pelos companheiros de partido nas movimentações enquanto militante política, principalmente por sua entrega no engajamento da luta e pelo exercício do papel de liderança, fazendo com que seu trabalho tivesse visibilidade. Aqui, fazemos referência a Perrot (2007), que apontou as dificuldades das mulheres ao se inserirem nos ambientes públicos. “De todas as fronteiras, a da política foi, em todos os países, a mais difícil de transpor. Como a política é o centro da decisão e do poder, era considerada o apanágio e o negócio dos homens” (PERROT, 2007, p. 146).

Em relação à indiferença das mulheres concernente à política, colocada na declaração de Roque Aras, Perrot explicou que a política sempre foi uma atividade ligada à virilidade, à vontade de decisão e à coragem. O exercício da palavra pública, do afrontamento e da competição é algo distanciado dos chamados valores femininos. “Há, na política, uma singular violência que não atrai necessariamente as mulheres. Essas condições podem contribuir para explicar o engajamento relativamente fraco das mulheres na política. [...]” (PERROT, 2005, p. 339).

Essas colocações apontam o quanto Amábília Almeida foi uma mulher que desafiou as normas sociais impostas, em um período no qual a política ainda era vista como um exercício tipicamente masculino. Para se ter uma dimensão das atividades desenvolvidas por Amábília, Silvana Souza relata que:

[...] [ela] participava na coordenação e desenvolvimento de trabalhos em organizações de associações comunitárias de bairros periféricos e seminários em prol dos direitos das mulheres e, também, nas campanhas pela anistia dos presos e exilados políticos, pela necessidade e o direito daqueles conterrâneos e compatriotas voltarem à sua Pátria e ao convívio com seus familiares. (SOUZA, 2011, p. 95)

Apesar de mencionar o engajamento de Amábília em atividades pela anistia, a dissertação não traz maiores detalhes acerca do assunto. É citado, também, que seu marido fora

preso pelos militares. Contudo, a autora também não traz detalhes da situação de Amábíia, enquanto esposa de um preso político. Esclarecer essas questões seria interessante para uma reconstrução mais completa da trajetória dessa mulher, militante no período ditatorial.

Felipe Moreira Duccini (2017), em dissertação de mestrado sobre a luta pela anistia na Bahia, relata que o Movimento Feminino pela Anistia, no estado, surgiu a partir de movimentações das famílias de presos/as e desaparecidos/as políticos, em busca do apoio da sociedade civil e da Igreja Católica em 1977. Em uma passagem, o autor trouxe um relato de Amábíia Almeida sobre a luta em prol da libertação de seu marido, que se encontrava preso:

Participei ativamente do Movimento Feminino pela Anistia, liderado nacionalmente pela Dra. Terezinha Zerbine. [...] Luiz estava preso. Tinha que lutar, não só por ele, mas também por tantos outros que estavam na mesma situação e pelos que tinham sido expulsos do nosso país. [...]Tive que enfrentar mais esta luta para tirar Luiz da cadeia, que não foi uma luta só minha, mas de todas as famílias dos presos políticos, de toda a sociedade brasileira. Foi aí que nos convencemos da extrema importância da luta pela anistia, que começou incipiente, mas tomou vulto nacional. Foi justamente a anistia que começou a abalar os alicerces da ditadura. Depois da anistia, tivemos que enfrentar ainda alguns governos militares, até chegar o momento em que eles não tiveram mais sustentação e caíram pelo voto popular (CÉSAR, 2009, p. 109-113 apud DUCCINI, 2017, p. 52-53).

O pioneirismo das mulheres que se aglutinaram em função da luta pela libertação dos/as presos/as políticos foi fundamental para que o movimento pela anistia se fortalecesse e adquirisse grande visibilidade social. Por volta de 1978, o núcleo baiano do Movimento Feminino Pela Anistia (MFPA-BA) era composto por cerca de 70 mulheres associadas. As mulheres do MFPA-BA também participaram ativamente da fundação do Comitê Brasileiro Pela Anistia da Bahia (CBA-BA) (DUCCINI, 2017).

Silvana Souza trata, ao longo do trabalho, sobre outras movimentações de Amábíia Almeida, como a sua articulação com o grupo autônomo “Sociedade Brasil Mulher”, a criação do Jornal “Maria, Maria”, a fundação da “Casa da Mulher Baiana” e a “Liga de Assistência e Reintegração”. São ações que comprovam o grau de comprometimento de Amábíia com as mulheres e com as pessoas que moravam em comunidades consideradas carentes.

Na década de 80, Amábíia integrou-se à política partidária filiando-se ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), concorreu e venceu as eleições para o cargo de vereadora do município de Salvador em 1982. O fato de ter se candidatada a um cargo político, demonstra a importância de Amábíia para o rompimento do estigma de que a política faz parte, somente, do universo masculino.

É necessário enfatizar que, no Brasil, os partidos políticos só se viram obrigados a ter uma porcentagem de mulheres candidatas em 1995, quando foi determinado que 20% de cada partido ou coligação deveria ser preenchido por candidatas mulheres. Dentre algumas propostas apresentadas no mandato de Amábília, enquanto vereadora, estão a criação da Comissão Especial da Mulher na Câmara Municipal de Salvador e da Delegacia Especial de Atendimento às Mulheres Vítimas de Violência.

Nas eleições de 1986, candidatou-se ao cargo de deputada estadual, sendo a única mulher eleita. Coerente com suas bandeiras de luta, assumidas desde o início de seu engajamento com a vida pública, Amábília propôs, enquanto deputada, a criação da Polícia Militar Feminina no estado da Bahia. Por acreditar que o PMDB estava perdendo a credibilidade, Amábília Almeida decidiu mudar de partido, filiando-se ao Partido Socialista Brasileiro (PSB).

Na carreira política, lutou para conquistar e assegurar os direitos das mulheres e enfrentou, por diversas vezes, a discriminação de gênero no exercício de suas funções. Logo, tanto a vida quanto a trajetória pública de Amábília são fontes de inspiração para muitas mulheres, pois simboliza pioneirismo, capacidade, luta, coragem e determinação.

### 3.2 ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA EM DERLEI CATARINA DE LUCA

Apresentado no ano de 2015, o trabalho dissertativo de autoria de Débora Ataíde Reis cujo título é *Memórias militantes: narrativas autobiográficas e imagens de resistência em Derlei Catarina de Luca (1966 – 1973)*, desenvolvido através do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Bahia, trata-se de uma pesquisa sobre a experiência da catarinense Derlei Catarina de Luca enquanto militante da Ação Popular (AP), movimento contrário à Ditadura Empresarial-Militar.

Para reconstituir o passado da pessoa investigada, a autora da dissertação utilizou-se de documentos da repressão, de jornais e revistas do período, contendo entrevistas de Derlei Catarina, e também recorre às memórias de outros militantes, assim como faz uso de relatos autobiográficos produzidos por Derlei. Margareth Rago traz algumas considerações sobre a importância das autobiografias, que seriam mais do que relatos de trajetórias de vida. A escrita de si é entendida como uma prática de liberdade, “[...] como prática de relação renovada de si para consigo e também para com o outro” (RAGO, 2013, p. 30).

Ainda de acordo com Rago,

[...] a “escrita de si” constitui uma chave analítica pertinente para pensar as práticas de resistência nas narrativas [das militantes] [...]. Escrever-se é, portanto, um modo de transformar o vivido em experiência, marcando sua própria temporalidade e afirmando sua diferença na atualidade. [...] A “escrita de si” impõe-se como necessidade de ressignificação do passado pessoal, mas também coletivo, de outra perspectiva, já que se inscreve num momento dramático da história brasileira, o período da ditadura militar, e prossegue nas décadas seguintes de reconstrução democrática (RAGO, 2013, p. 55-57).

A pesquisa estrutura-se de acordo com as contribuições advindas do campo da História das Mulheres, em diálogo com a memória social e política, sendo perpassada também por questões de gênero. O objetivo da autora é investigar “como, em contextos de quebras gradativas de silêncio e de disputas pela memória, as experiências [de Derlei Catarina de Luca] foram (e são) (re)construídas nas suas lembranças” (REIS, 2015, p. 20).

Ao contrário da dissertação de Silvana Souza, explorada anteriormente, o trabalho de Débora Reis não segue uma linearidade nos acontecimentos da vida de Derlei Catarina de Luca. Sendo assim, a primeira seção já se inicia mencionando o início da vida da personagem na clandestinidade, em 1968, e segue de acordo com outros acontecimentos da trajetória da militante. Membro da Ação Popular (AP), organização surgida no meio estudantil, Derlei engajou-se no grupo de esquerda em 1966, em Santa Catarina.

Entre os anos de 1967 e 1968, Derlei, através da AP, viu-se engajada no Movimento Estudantil, em Florianópolis. Desde 1966, ela cursava Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), período em que as mulheres passaram a ocupar o papel de estudantes nas universidades. A Ação Popular via no ME uma possibilidade de ampliar suas estratégias de ação, a fim de alcançar um número maior de integrantes, por isso, muitos membros da AP se articularam ao Movimento Estudantil, no qual Derlei exerceu, inclusive, funções de liderança. Participou do XXX Congresso da União Nacional dos Estudantes, na cidade de Ibiúna, onde foi presa, em dezembro de 1968, período em que se encerraram suas atividades como discente universitária.

A partir do momento em que se intensificou a repressão, os/as militantes viviam temerosos/as, migrando entre “aparelhos”, utilizando codinomes para tentar despistar os militares. No dia 24 de dezembro de 1968, Derlei foi encaminhada pela organização para Curitiba, no intuito de mantê-la em segurança e prepará-la, teoricamente, juntamente com outros/as companheiros/as. Para garantir o seu sustento e tentar ampliar a área de atuação da AP, ela passou a trabalhar em uma fábrica têxtil em 1969.

Depois desse período, Derlei foi deslocada para São Paulo onde assumiu a função de secretária do partido. Necessitando de um alto grau de diligência e atenção, o cargo de secretária

era de fundamental importância para o desenvolvimento das atividades da direção, o que demonstra a responsabilidade e confiança atribuídas pela organização a Derlei.

A militância era um exercício que exigia doação integral do indivíduo, constituindo o entrelaçamento total entre a vida pessoal e a vida política. As dificuldades financeiras e a exigência de dedicação exclusiva do tempo para o desenvolvimento das atividades partidárias contribuíram para que Derlei Catarina mal se alimentasse. Eram necessários uma força de vontade absurda, foco e disciplina para superar as dificuldades e seguir na luta.

Se as dificuldades eram grandes e muitas, a solidariedade de companheiras e companheiros de partidos e de simpatizantes da organização também eram. Para Olívia Joffily, “sem a solidariedade dos vizinhos, amigos e familiares, os militantes, sobretudo os clandestinos, não teriam como resistir” (JOFFILY, 2005, p. 15-16). A autora enfatizou também a solidariedade entre as mulheres, companheiras de organização política:

A solidariedade era (e continua a ser) também uma importante estratégia de sobrevivência. Dentre as mulheres, a solidariedade se manifesta também no sentido da cumplicidade de gênero, no reconhecimento da outra como parte de um todo oprimido. [...] Isso não significa que a coexistência entre as mulheres fosse sempre pacífica ou que não houvesse conflitos e contradições entre elas. Afinal, as mulheres como categoria de gênero, apresentam, no todo, marcadas diferenças de classe, raça/etnia e outras, de natureza distinta, como geração. [...] (JOFFILY, 2005, p. 16)

Os/As militantes deveriam estar o tempo todo alerta e atentos/as. O perigo ao sair de casa e ser preso/a pela repressão era intenso. Além disso, haviam chances de existir agentes infiltrados nos movimentos e o risco de que cidadãos/ãs comuns pudessem denunciar quem estivesse envolvido/a em atividades contra a ditadura. Por isso, os/as militantes teriam que manter a máxima discrição, para não levantar suspeitas. Apesar de o partido orientar seus membros em relação às medidas de segurança, em caso de possíveis armadilhas, em 23 de novembro de 1969, Derlei Catarina de Luca é presa.

A militante afirmou ter sido torturada, assim que chegou ao quartel da Polícia Militar. Os militares utilizaram choques elétricos para dissuadi-la a falar e levaram-na ao pau-de-arara e à cadeira do dragão, onde sofreu uma série de torturas. Também usaram a palmatória e repetiram as agressões por inúmeras vezes, com o objetivo de que ela entregasse os/as companheiros/as de organização. Assim, as mulheres militantes que foram submetidas às torturas, como Derlei Catarina,

rompiam com os papéis de subjugadas e dóceis, socialmente estabelecidos como características “do feminino”. Entretanto a ideia de fraqueza física e

emocional “própria das mulheres” era inerente à ação dos militares na prisão, que inicialmente acreditavam que seria mais fácil “arrancar” informações das militantes. (BRIGGMAN; WOLFF, 2019, p. 315)

Sofrendo todo tipo de humilhação, torturas repetidas, constantes interrogatórios, prisão em cela solitária, Derlei Catarina ficou com uma série de sequelas físicas e emocionais. A autora da dissertação se apoia nos escritos de Ana Maria Colling, Susel Rosa e Mariana Joffily para especificar as opressões e torturas sofridas por mulheres, presas políticas, durante a ditadura. Dessa forma,

O corpo feminino foi usado e vilipendiado pelos torturadores partindo da concepção do que é ser mulher na sociedade. No entanto, encontraram formas de resistir e sobreviver. Mais do que isso, muitas se revelaram e revelam-se dispostas a abrir seus corações e mentes, revisitar o passado, recompor suas trajetórias, visando a deixar o legado de suas histórias para as novas gerações [...]. (JOFFILY, 2005, p. 33)

Diariamente, Derlei travava uma luta pela sustentação do seu silêncio, pela manutenção da sua sanidade mental e pela garantia da sua existência. Logo, exercitou a resistência, que foi praticada de múltiplas formas: seja através do silêncio, durante as sessões de tortura, para proteger os companheiros do partido, seja através da reinvenção das condições de isolamento, com a construção de uma rotina que afugentasse as tristezas e as incertezas pelo o que estava por vir. A sociabilidade com outras presas e os momentos em que eram possíveis ter algum tipo de alegria, demonstrada através de risos, são algumas outras formas de resistência mencionadas.

Em fevereiro de 1970, Derlei Catarina foi solta por falta de provas. Detida durante 3 meses, ela afirmou que “[...] sai da prisão com menos de 40 quilos e aparentando mais de 40 anos” (REIS, 2015, p. 69). As sequelas advindas das torturas foram muitas: seus rins foram danificados por conta das violências sofridas, teve problemas de disritmia, de coordenação motora e passou a apresentar crises semelhantes à epilepsia. Isso além das sequelas psicológicas e emocionais que acompanharam a militante por toda a sua vida.

Depois de tudo o que passou, ela poderia ter razões para abandonar a militância, mas não foi isso o que aconteceu. Ao fazer a escolha de lutar por uma sociedade melhor, contra o regime ditatorial, e pela democracia, os/as militantes sabiam que “[...] a militância era encarada como um modo de existência, no qual o desejo de transformar o mundo passava também pela transformação de si” (ROSA, 2013, p. 42). Derlei, então, foi para Santa Catarina, recebendo orientações de se deslocar para exercer atividades da organização em Salvador.



A Bahia possuía bases de apoio da AP em Feira de Santana e na zona cacauceira. Essas bases possuíam importância expressiva para o partido, pois eram locais que poderiam ser convertidos em pontos de partida para o desencadeamento da guerra popular. Derlei se adaptou facilmente em sua estada na Bahia. Tinha que ser cautelosa, por isso, para cada ambiente frequentado, utilizava uma identidade diferente.

Exercendo o papel de secretária da AP, em nível regional, Derlei lembrou que

[...] várias reuniões da Ação Popular ocorreram na Bahia em 1970. Buscava-se preparar a guerra popular, atendendo a orientações da II Reunião Ampliada da Direção Nacional, ocorrida em junho de 1969, e prosseguindo com os encaminhamentos da circular Preparar Ativamente a Guerra Popular, de outubro do mesmo ano. [...] Em meio a esta tentativa de organização da guerra popular, Derlei auxiliava a direção regional, além de dar suporte à Comissão Militar e à Comissão Camponesa. Contudo, a sua vida não se resumia à urgência das tarefas políticas. Na Bahia, segundo ela, ao contrário de São Paulo, conseguiu firmar laços de amizade, dentro e fora da organização, além de conciliar as suas atividades como militante da AP com momentos de lazer junto aos amigos e ao namorado [...] (REIS, 2015, p. 73-74).

Com muitas recordações positivas em relação à sua estada na Bahia, Derlei lembrou que as boas lembranças eram permeadas por memórias de eventos que trouxeram temor. Com a intensificação da repressão no estado, em 1971, quase toda a direção regional da Ação Popular foi presa. Derlei, então casada, mudou-se para Feira de Santana e assumiu, integralmente, o papel de esposa e dona de casa, dedicada exclusivamente para as atividades domésticas. No entanto, o casamento entrou em crise porque ela não se adequava às exigências do lar.

Grávida, viveu o dilema de escolher entre gerar ou não a criança. Derlei, em sua condição de militante vivida na clandestinidade, sabia das dificuldades que enfrentaria quando decidiu por levar a gravidez adiante. Olívia Joffily refletiu sobre essa questão das mulheres gestarem sendo militantes envolvidas em organizações armadas e enfatizou que “foram mulheres que enfrentaram e superaram a contradição entre seu ‘destino’ biológico de ‘dar’ a vida, e a possibilidade ou realidade de ‘tirar’ a vida, em nome da gestação e parto de um projeto social de democracia” (JOFFILY, 2005, p. 102).

Com a repressão cercanda-a cada vez mais, ela e o esposo, César, foram transferidos para Londrina, onde ela se preparou para a chegada do bebê. O parto de Derlei foi realizado em condições adversas, em um hospital público e sem qualquer apoio de membros ou simpatizantes da AP. Como estava sendo procurada pela repressão, seu filho teve que ser registrado com um nome que não era o seu. A criança teve como mãe em sua certidão de nascimento o nome de “Maria Luísa Vitalli”, um dos muitos codinomes utilizados por Derlei em documentos falsos.

Foram “vários os nomes e codinomes que esta incansável lutadora recebeu ao longo de sua militância, que produzem uma experiência assustadora de instabilidade pessoal pela ameaça de perda da própria identidade” (RAGO, 2010, p. 158).

Depois do parto, dedicou-se a cuidar inteiramente do filho, usufruindo ao máximo o exercício de ser mãe. Em abril de 1972, seu esposo fora preso. Derlei, em desespero, sendo cassada pela ditadura, entregou seu filho de apenas três meses de idade para que ficasse aos cuidados da família.<sup>26</sup> Partiu para o Rio de Janeiro, depois voltou para o sul do país, onde seguiu escondida, até conseguir fugir do Brasil. Rumou-se para o Chile, em seguida, para o Panamá, até chegar a Cuba, onde pôde ter o seu filho de volta em seus braços. A militante relatou o drama sofrido por ela, pois ficou completamente isolada da organização e sem receber quaisquer notícias do filho e do marido.

Ao retornar às terras brasileiras, após a Anistia, “reinventou a sua militância junto a antigos companheiros e parentes de mortos e desaparecidos políticos de Santa Catarina” (REIS, 2015, p. 86-87). Assim, engajou-se na luta por justiça, para que as dezenas de desaparecimentos políticos fossem esclarecidos. Em 2002, Derlei publicou sua autobiografia.

A trajetória política de Derlei Catarina de Luca é fundamental para a construção da memória das existências e vivências das militantes, excluídas dos relatos da memória dita oficial. A participação dessa e de outras mulheres na luta política da história do tempo presente em nosso país

provocaram ao nível da sociedade geral e particularmente nos mandantes do poder, reações duras que incidirão sobre elas, pois as ações das mulheres militantes fizeram romper os códigos vigentes e culturalmente aceitos para elas, no período. A presença da mulher no âmbito da sua participação política nas organizações de esquerda contra a ditadura indica ser isto parte da nossa memória social contemporânea e que começa a se evidenciar na historiografia oficial, de forma mais sistemática a partir dos depoimentos das que sobreviveram ao arbítrio e contam seus envolvimento nas lutas contra a ditadura sendo por isso perseguida “por esse regime político de exceção”. (PIRES JÚNIOR, 2017, p. 64)

A dissertação de Débora Reis, estruturada em três partes, traz reflexões interessantes e necessárias. Na primeira seção, há o desenvolvimento do percurso traçado por Derlei Catarina

---

<sup>26</sup> Na dissertação, Débora Reis afirma que em depoimento concedido à Comissão da Verdade, Derlei afirmou que, em desespero, entregou seu filho a uma mulher que mal conhecia, chamada Joana Lopes. Aos prantos, com medo de que fosse presa, pediu a essa mulher que cuidasse de seu filho, que entregasse a criança aos cuidados de seus familiares. O afastamento forçado do filho, tendo que entregá-lo a uma pessoa estranha, provocou traumas em Derlei que, segundo ela, eram piores que os decorrentes da violência física que sofrera enquanto estivera detida.

de Luca como militante da Ação Popular, desde quando se filiou a essa organização, no ano de 1966, até o período em que foi obrigada a se exilar em 1973.

Ao longo do segundo capítulo, a autora abordou como Derlei Catarina construiu suas memórias através da autobiografia, na luta contra o esquecimento da sociedade a respeito das atrocidades provocadas pelo Estado ditatorial. Para isso, ela buscou documentos que auxiliassem na reconstituição de sua trajetória política e corroborassem com seus relatos. A intenção principal de seu texto autobiográfico é denunciar as perseguições, prisões, torturas e mortes empreendidas pelos militares que ceifaram tantas vidas.

Já a terceira parte relata as experiências de Derlei enquanto uma militante que se tornou mãe. Rememorando o período em que se viu obrigada a deixar o filho por medo de que a repressão os encontrasse, a autora abordou a situação de mães que tiveram seus filhos na clandestinidade, os desafios de se dedicar à maternagem, por conta da militância, bem como as dificuldades encontradas para enfrentar um regime que torturava e matava, sendo que, quando se tem filhos, o desejo maior é protegê-los.

A autora da dissertação não se limitou aos relatos autobiográficos de Derlei, elencando também uma série de produções bibliográficas, biográficas, autobiográficas e cinematográficas, o que permitiu uma considerável sustentação teórica do trabalho, enriquecendo os relatos da trajetória de vida da protagonista pesquisada.

O percurso intenso de vida de Derlei Catarina de Luca nos mostra como foi possível criar várias formas de resistir a um governo opressor, tendo que se reinventar em diversos momentos de sua trajetória. Em um contexto de disputas de memórias, escrever sua autobiografia é mais uma maneira de resistência. Ao lutar para que as verdades dos fatos sejam mostradas e para que a história da repressão ditatorial não seja esquecida, Derlei nos ensina que é preciso lembrar, constantemente, o passado traumático, para que governos pautados pelo autoritarismo não possam se repetir.

### 3.3 AS TRAJETÓRIAS DE LUTA DE LIÉGE, DIVA E DINAELZA

A terceira pesquisa analisada trata-se da dissertação de mestrado *“Para não dizer que não falei das flores”*: memórias de mulheres na resistência à ditadura civil militar (1964 – 1985), escrita por Ary Albuquerque Cavalcanti Junior, concluída em 2016, no Programa de Pós-Graduação em História Regional e Local da Universidade do Estado da Bahia. Chama a atenção o fato de ser o único, dos cinco trabalhos examinados, escrito por um homem, o que indica que é mais frequente que mulheres exerçam a escrita sobre sujeitos femininos.

A pesquisa de Ary Cavalcanti Junior se diferencia das dissertações anteriormente analisadas pela quantidade de mulheres pesquisadas, três, enquanto os outros trabalhos abordam a trajetória de militância de uma mulher, cada um. Nessa pesquisa, são apresentadas as histórias de vidas de duas mulheres baianas, Dinaelza Coqueiro e Diva Santana, e uma mulher piauiense, mas que se considera baiana, Maria Liége, as quais lutaram contra a repressão ditatorial instalada no território brasileiro em 1964. O autor utilizou-se do método da História Oral para tentar preencher lacunas que a documentação escrita não contemplou.

Estruturada em três seções, a dissertação expõe, na primeira parte, uma revisão bibliográfica de obras memorialísticas, acadêmicas e literárias recentes sobre as mulheres nas lutas contra a Ditadura Empresarial-Militar no Brasil. O autor observou a prevalência da escrita voltada para a atuação do militante homem e ressaltou a falta de produções voltadas ao estudo da história de militantes baianas.

No segundo capítulo, é abordada a trajetória de militância de Maria Liége Santos Rocha, nascida em 1944, no Piauí, migrante para o estado da Bahia quando tinha 10 anos de idade. Desde o início da juventude, Liége participou do desenvolvimento de ações sociais no bairro onde morava, em Salvador. Fundou, juntamente com outros jovens, o grupo “Berimbau”, que passou a contar com alguns membros ligados à Ação Popular.

Formada em 1963, a partir dos quadros da Juventude Universitária Católica (JUC), na década de 60, a Ação Popular promoveu o engajamento da militância nos bairros periféricos de Salvador. Através do trabalho de educação de base desenvolvido pelo partido, houve a aproximação de trabalhadores, movimentos sindicais e outros grupos minoritários das discussões políticas. De acordo com Reis Filho; Ferreira de Sá (1985), até o ano de 1964 a AP conquistou a hegemonia no Movimento Estudantil e influência significativa nas lutas e organizações dos trabalhadores rurais.

O fato de ser influenciada por participantes da AP e o seu ingresso na Universidade da Bahia no curso de Biblioteconomia, em 1967, contribuíram para o engajamento de Maria Liége com as atividades políticas de esquerda. Sendo eleita presidente do diretório acadêmico do curso que fazia, ela compôs a delegação baiana que se dirigiu a Ibiúna para o XXX Congresso da UNE, onde foi presa. Ao compararmos as trajetórias de Maria Liége e de Derlei Catarina de Luca, percebemos o quanto essas mulheres são repletas de semelhanças: ambas participaram da AP, as duas foram ao Congresso da UNE e foram presas.

Nos dados do Grupo *Tortura Nunca Mais*, Seção Bahia, consta que o número total de estudantes presos no XXX Congresso da UNE, em Ibiúna, foi de 920. Desse total, 154 eram mulheres. Dentre as mulheres detidas, 18 eram baianas.

Importante destacar a importância dos movimentos formados por estudantes para a definição da militância de muitos indivíduos que participaram das lutas contra a ditadura brasileira. Sobre isso, Antônio Maurício Brito (2003; 2008) desenvolveu pesquisas que investigaram o Movimento Estudantil na UFBA durante o período ditatorial, ressaltando que houve um ME ativo e operante na vida política de Salvador no início da década de 1960. No entanto, a partir de 1969, o Movimento Estudantil ocultou-se do cenário público:

[...] A repressão aos setores militantes e a fobia – perseguição, paranoia e desconfiança – tiveram como consequência o distanciamento da maioria discente e o esvaziamento/redefinição do papel das entidades de representação estudantil. Se até 1968 havia uma atmosfera de esperança no enfrentamento da ditadura, o AI-5 trouxe uma nuvem de medo e de restrição das possibilidades de resistência. [...] (BRITO, 2008, p. 195)

Assim, foi através das atividades no Movimento Estudantil que Liége, Derlei e tantas outras e outros militantes se dispuseram ao comprometimento com as lutas políticas, visando derrotar o governo opressor. Entretanto, as consequências provocadas pela decisão de combater a ditadura foram diversas. Liége, por exemplo, teve que enfrentar como primeira adversidade o fato de não poder renovar a matrícula no curso de Biblioteconomia, por conta de sua participação no Congresso em Ibiúna.

Depois da prisão por participar do evento promovido pela União Nacional dos Estudantes, Maria Liége foi presa mais duas vezes, no entanto, o trabalho não traz detalhes sobre o tratamento recebido nas prisões, por conseguinte, não é revelado se a militante sofreu torturas. Após a terceira prisão, em 1969, ela entrou para a clandestinidade, por conta da intensificação da repressão, e se dirigiu a Fortaleza, onde morou por dois anos, mudando-se para Recife em 1972. A clandestinidade permitiu que o/a militante experimentasse um

sentimento de inexistência, de não ter passado, de não ter histórias para contar, associado à sensação de desencontro, ao receio de ser desacreditada e de não ser reconhecida pelas ações que tiveram um preço muito alto na sua vida e na de outros/as militantes. Se o mundo público se constrói pela palavra e pela ação, como diz Arendt, a impossibilidade da comunicação com o outro, mesmo quando cercada por muitos, cria a sensação do viver isolada, do estar só em meio à multidão, estrangeira em sua própria terra. (RAGO, 2010, p. 161)

Ao abandonar seus projetos individuais, para viver em prol de projeções voltadas para a coletividade, Maria Liége continuou a realização de atividades partidárias, dividiu residência com companheiros da AP e precisou trabalhar para garantir o seu sustento. Diferentemente de

Derlei de Luca, que teve vários codinomes no período em que viveu clandestinamente, Liége afirma que não trocou de nome ou identidade na clandestinidade.

Maria Liége conheceu e se casou com o também militante, Arthur de Paula, em 1972. Dois anos depois, nasceu sua primeira filha. Pouco tempo após a criança nascer, ela foi visitar sua família em Salvador. No mesmo dia de sua partida, sua casa foi invadida pela repressão e seu marido levado preso. “Durante o período em que Arthur de Paula passa preso, segundo Liége, o mesmo foi torturado físico e psicologicamente, uma vez que foi informado por agentes da repressão que ela e sua filha haviam sido presas e a criança enviada para um asilo” (CAVALCANTI JUNIOR, 2016, p. 68).

Olívia Joffily destacou que a tortura psicológica, envolvendo os familiares mais próximos, é uma das formas mais terríveis de violência. De acordo com a autora, “para além do sofrimento infligido ao outro, essa modalidade de tortura apoia-se no sentimento de culpa. A inversão não poderia ser mais completa: o torturador tenta fazer da vítima a responsável pelo flagelo que ele pretende infligir a um membro de sua família [...]” (JOFFILY, 2010, p. 236).

Sensibilizada com a prisão do marido e lutando contra a repressão, Maria Liége é acometida, ainda, pela maior tragédia que poderia acontecer em sua vida: sua filha faleceu em decorrência de problemas de saúde. Mesmo tendo que juntar as partes em que se despedaçou o seu coração, a militante encontrou forças para continuar a batalhar por um país melhor.

Maria Liége, como outras esposas de presos políticos foram fundamentais para assegurar a sobrevivência de seus maridos enquanto eles estiveram detidos. Em sua tese, Clarice Pinheiro (2017) pesquisou sobre as memórias das esposas de presos políticos da Penitenciária Lemos Brito, na década de 70, e constatou as lutas que as mulheres tiveram que enfrentar para garantir suas sobrevivências e de seus filhos e ainda apoiar seus companheiros se esforçando para asseverar as visitas semanais à prisão, durante semanas, meses e até anos.

Ainda segundo Pinheiro, as esposas de presos políticos se organizaram em um movimento coletivo para discutir, organizar a atuação conjunta e assegurar que as necessidades dos presos fossem supridas. Ou seja, era um coletivo de mulheres articulado como uma rede de apoio integrada, que culminou na organização do Movimento Feminino pela Anistia em 1976. De acordo com Duccini,

após a Operação Radar, as famílias dos presos e desaparecidos políticos começaram a se mobilizar em grupos em busca do apoio da sociedade civil, da Igreja Católica, de instituições que pudessem auxiliar em defesa dessa causa, então é entorno (sic) desses grupos que realizaram as primeiras mobilizações que irá se organizar o Movimento Feminino Pela Anistia, núcleo

Bahia, que começou a se organizar a partir do início de 1977. (DUCCINI, 2017, p. 52)

Após ampla militância no MFPA, Liége e outros/as companheiros/as criaram o Comitê Brasileiro Pela Anistia, seção Bahia (CBA-BA). Criado em 1978, o “CBA-BA já nasceu com objetivos e metas bem mais amplas do que o MFPA-BA, e se colocava desde o início explicitamente contra a ditadura civil-militar, o que ajudava a atrair o público jovem e a militância de esquerda” (DUCCINI, 2017, p. 91). Dessa maneira, o CBA colocou como pauta não só a luta pela anistia ampla, geral e irrestrita, como também a luta pela exigência do fim do regime ditatorial.

Em 1982, Liége fora detida pela quarta vez, em 15 anos de militância política, ao participar do evento do lançamento da Revista “Guerrilha do Araguaia”, fato que comprova a atuação dos órgãos repressivos, mesmo após o período da “distensão” ditatorial. Já a partir de 1985, começou a atuar em prol dos direitos das mulheres, através da criação do Conselho Municipal dos Direitos da Mulher em Salvador. Ao mudar-se para São Paulo, passou a trabalhar no Conselho Estadual da Condição Feminina e na Secretaria Estadual de Políticas para as Mulheres. Desse modo, como se constitui em uma característica de Amábilis Almeida, destaca-se a consciência feminista de Maria Liége, que trilha um caminho repleto de lutas pela democracia e pelos direitos das mulheres.

Na terceira seção da dissertação, Ary Albuquerque nos traz as histórias de militância das irmãs Dinaelza Coqueiro e Diva Santana. O autor ressaltou as dificuldades enfrentadas para encontrar materiais que o ajudassem a reconstituir a trajetória de Dinaelza. Nesse caso, recorreu às entrevistas com familiares para recompor a vivência política dessa mulher.

Dinaelza nasceu no município de Vitória da Conquista, interior da Bahia, em 1949. Quando adolescente, fora para a cidade de Jequié a fim de estudar, onde concluiu a etapa de ensino, hoje chamada de Ensino Médio. Em 1969, deu-se o seu ingresso no curso de Geografia da Universidade Católica de Salvador, instituição onde ocorreu o seu envolvimento com a militância política estudantil, fazendo parte do Comitê universitário do Partido Comunista do Brasil (PC do B).

Em relação à militância de Dinaelza, a dissertação destaca o apoio dos familiares na manutenção da militante em suas atividades de oposição ao governo ditatorial, seja contribuindo com auxílio financeiro, seja com o apoio moral e emocional. Muitas vezes, as famílias se arriscavam para ter acesso a informações sobre o paradeiro do/a militante, uma vez que o regime ditatorial controlava todas as formas de comunicação estabelecida entre os membros das famílias.

Foi na Universidade Católica do Salvador (UCSAL) que Dinaelza conheceu o seu futuro esposo, o estudante de Economia e também militante, Wandick Coqueiro. Totalmente envolvidos com a militância política, o casal partiu em direção à região do Araguaia, local escolhido para a guerrilha contra os militares, como aponta o estudo de Ary Cavalcanti:

Ainda que para uma ala da esquerda a forma pacífica seria a melhor forma de se alcançar uma “revolução”, o PC do B foi o grupo político que ousou, a partir da experiência chinesa, iniciar as mudanças para eles necessárias partindo de uma guerrilha no campo. Dessa forma, em 1969 o Comitê Central do partido aprova a resolução “Guerra popular – caminho da luta armada no Brasil”, optando pela luta bélica (CAVALCANTI JUNIOR, 2016, p. 88-89).

Segundo Rago (2013), a militância política na região do Araguaia consistia na realização de trabalhos que visassem à aproximação entre a população local e os/as militantes. A realização da tarefa de conscientização dos moradores da localidade sobre a situação de desemprego e abandono por parte dos poderes públicos serviria de impulsionamento para as lutas de reivindicação por melhores condições de vida. Assim, “as dificuldades sociais se transformavam em demandas para a elaboração do programa de ação revolucionária do Partido” (RAGO, 2013, p. 219).

Estrategicamente, os guerrilheiros se dividiram em três destacamentos. Mariadina e João Goiano (como eram conhecidos Dinaelza e Wandick) se estabeleceram no destacamento B. Inicialmente, cada equipe era composta por 23 integrantes. No entanto, ao longo do tempo, o grupo de esquerda foi sofrendo com a quantidade de perdas dos militantes assassinados pela repressão ou mortos em combate.

No período em que ocorreu a Guerrilha do Araguaia, 1973-1975, grande parte da população brasileira desconhecia que estava ocorrendo um conflito armado entre os militantes e o governo ditatorial. A estratégia dos militares era o máximo de ocultamento possível sobre os eventos, por isso, ocultaram a maioria dos corpos, pessoas executadas durante o embate. Dinaelza e Wandick desapareceram durante a guerrilha. Segundo depoimentos de testemunhas, eles foram mortos pela repressão, entretanto seus corpos nunca foram encontrados.

É nesse contexto que emerge a figura de mulher militante da Diva Santana. Com o objetivo de denunciar o terrorismo provocado pelo Estado ditatorial no Araguaia e de procurar respostas sobre o paradeiro de sua irmã, Dinaelza, ela ingressou no Comitê Baiano pela Anistia (CBA), em 1976, em um período caracterizado como de “abertura política”, porém as restrições aos direitos civis continuavam sendo mantidas.



Ary Cavalcanti traz, em seu texto, algumas informações sobre as vivências de Diva Santana. Ela casou-se bastante jovem, em 1964, com apenas 15 anos de idade. Divorciou-se e casou-se novamente em 1971. No entanto, ficou viúva quando tinha somente 32 anos. Teve três filhos. Envolveu-se em movimentos de oposição à ditadura a partir da segunda metade da década de 70. Em 1976, ingressou no Comitê Baiano pela Anistia (CBA).

Na luta em busca da verdade sobre o desaparecimento de Dinaelza, Diva Santana seguiu para a região do Araguaia, em 1980, juntamente com outros familiares de desaparecidos/as políticos/as, em busca de respostas. Nessa viagem com a caravana, Diva foi informada por moradores da localidade que Dinaelza havia sido morta em combate.

Diva Santana revela, ainda, que sofreu ameaças anônimas de morte e perseguições dos agentes de repressão, por conta de sua insistência em tentar alcançar a veracidade dos fatos ocultados pela ditadura, que sequer assume seus atos, pois não admite a morte dos/as militantes na guerrilha e não revela onde estão os corpos.

Apesar das inúmeras buscas e informações levantadas na caravana ao Araguaia em 1980, o corpo de Dinaelza e seu marido Wandick nunca foram encontrados. Assim, a luta de Diva pelos restos mortais da irmã e por justiça e punição aos algozes de Dina e todos os guerrilheiros continua. Nesse sentido, ressaltamos seus anseios por verdade, direito à memória, reparação e justiça, elementos que como já dissemos adequam ao processo de justiça de transição, que caminha a passos lentos no Brasil, pois, com a transição lenta e gradual realizada pelas correntes políticas conservadoras do país, muitos torturadores ficaram impunes [...]. (CAVALCANTI, JUNIOR, 2016, p. 103)

É através da luta pela memória de sua irmã que Diva Santana se engaja na militância política. Sua resistência é demonstrada pelos atos de protesto, de denúncia e de busca junto à justiça pela verdade. Atualmente, ela participa do grupo “Tortura Nunca Mais”, sabendo que, enquanto estiver viva, não descansará até descobrir o que, de fato, aconteceu com Dinaelza Coqueiro.

### 3.4 INTENSAS VIVÊNCIAS DE ANA MONTENEGRO

O próximo trabalho analisado trata-se da dissertação de mestrado apresentada, em 2017, ao Programa de Pós-Graduação em História Social, da Universidade Federal da Bahia, por Fernanda Lédo Flôres, intitulada *Na mira da repressão: militância política e escrita jornalística em Ana Montenegro (1947 – 1983)*. A autora fez uso do documentário *CamaradAna*, produzido em 2000 sobre a vida de Ana Montenegro, e de obras escritas por ela, dentre as quais uma

autobiografia, além de jornais do período, como fontes para subsidiar os estudos sobre a vida dessa importante personagem para a história da resistência à repressão na Bahia e no Brasil.

Estruturada em três partes, a pesquisa dissertativa inicia-se, na primeira seção, apresentando Ana Montenegro, suas vivências e complexidades encontradas por ela durante a sua trajetória de vida. O segundo capítulo discorre sobre a atuação de Ana na imprensa comunista, no qual a autora observou a sua militância, enquanto comunista e feminista. Já a terceira seção analisa as situações vividas pela personagem após o golpe de 1964.

A autobiografia de Ana Montenegro, utilizada na escrita do trabalho dissertativo, *Tempo de Exílio*, é um documento escrito como forma de luta contra a Ditadura Empresarial-Militar, visando combater o esquecimento dos fatos vivenciados pela militância política opositora ao regime ditatorial e a impunidade daqueles que empreenderam os vários tipos de atrocidades em nome do Estado brasileiro.

Fernanda Flôres definiu Ana Montenegro como uma mulher que, ao longo da vida, adquiriu várias facetas, repletas de complexidades, pois sua vivência foi difícil assim como as relações adquiridas ao longo de sua trajetória:

Ana Montenegro nasceu cearense; cresceu carioca; viveu, tornou-se comunista e morreu na Bahia; exilou-se na Alemanha; viajou e trabalhou pelo mundo. Ficou conhecida como advogada, jornalista, historiadora, escritora, poetisa, feminista, e comunista. São muitas as facetas de Ana e uma rede de relações da qual fez parte ao longo dos seus quase 91 anos de vida, seja no partido, na família, na Ordem dos Advogados, na Federação Democrática Internacional de Mulheres, ou na militância feminina [...] (FLÔRES, 2017, p. 21).

Assim, em 13 de abril de 1915 nasceu Ana Lima. Em Salvador, filiou-se ao PCB em 1945, onde criou laços de amizade e de confiança com Carlos Marighella.<sup>27</sup> A partir desse período, Ana Lima passou a ser conhecida por Ana Montenegro. Participando ativamente das atividades do partido, Ana candidatou-se ao cargo de deputada estadual nas eleições de janeiro de 1947.

No Rio de Janeiro, ocupou o cargo de técnica administrativa no Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Industriários (IAPI), onde conheceu Alberto Carmo, também militante do Partido Comunista, com quem se casou e teve três filhos. Além de exercer seu trabalho no IAPI, Ana Montenegro desenvolveu, concomitantemente, as funções de redatora,

---

<sup>27</sup> Marighella foi o principal líder e teórico da Ação Libertadora Nacional (ALN), organização fundada após as divergências do militante com o PCB em 1961. Sobre a história de Marighella e da ALN ver: RIDENTI, Marcelo. *O fantasma da revolução brasileira*. São Paulo: Editora da Unesp, 1993.

escritora e poetisa nos jornais: “O Movimento Feminino”, “Imprensa Popular” e “Novos Rumos”.

De acordo com Debértolis (2002), o primeiro jornal feminista do mundo surgiu na França, em decorrência do movimento de mulheres na luta por seus direitos, em fins do século XVIII. O movimento sufragista propiciou o aparecimento de jornais especializados no assunto, sendo que “o público leitor, até meados do século XIX, era essencialmente mulheres da elite burguesa que tinham acesso à educação [...]” (DEBÉRTOLIS, 2002, p.26).

Ainda segundo a autora, no século XIX, havia dois tipos de jornais e revistas direcionados ao público feminino: os tradicionais – que defendiam a autonomia da mulher fora do ambiente doméstico, porém com restrições, uma vez que os periódicos convencionais enalteciam o trabalho da mulher voltado para as atividades do lar; e os progressistas – que realizavam publicações voltadas para a defesa da autonomia total das mulheres, em condições de igualdade com os homens.

A dissertação analisada enfatiza a importância ideológica e política da imprensa para os partidos de esquerda no Brasil. O papel desempenhado pela imprensa alternativa foi fundamental para a propagação da ideologia de grupos contrários ao regime ditatorial, já que jornais e periódicos eram divulgados com vistas a alcançar um número maior de militantes e simpatizantes. Portanto,

a história das esquerdas no Brasil se confunde com a da imprensa alternativa. Na clandestinidade, organizações e legendas encontraram naqueles jornais um espaço de atuação. [...] Também foram através dos jornais da imprensa alternativa que se gestaram grandes movimentos pela redemocratização do país. (DEBÉRTOLIS, 2002, p.32)

Ana Montenegro também auxiliou na fundação da “Liga Feminina do Estado da Guanabara”, organização de mulheres fundada em 1960 em substituição à “Federação de Mulheres no Brasil”, entidade que foi obrigada a concluir suas atividades no governo de Juscelino Kubitschek. A Liga Feminina se manteve em funcionamento até o ano em que foi estabelecido o golpe ditatorial no Brasil, quando teve que encerrar o trabalho desenvolvido até então.

Além disso, Ana Montenegro atuou como cronista da Rádio “Mayrink Veiga”, primeiro alvo atingido pela Ditadura Empresarial-Militar. Por conta de sua atuação na imprensa comunista, bem como por seus posicionamentos políticos, passou a ser cassada pela repressão, constando na lista de inimigos do governo.

Logo que foi decretado o golpe, em 64, o novo governo buscou expurgar qualquer movimento social ou atuação de indivíduos que representassem ameaça à instauração da política governamental autoritária. Para isso, colocou em prática a chamada “Operação Limpeza”. O Estado ditatorial pôs em ação uma ampla rede de espionagem, na qual

[...] os órgãos de informações compunham a “comunidade de informações”. Seu material básico [...] era os dados sobre quaisquer questões ou pessoas de interesse do regime. A produção de tais informações supunha uma rotina bastante regulamentada, que impunha classificações quanto à fidedignidade e veracidade das fontes e normas rígidas de sigilo. [...] (FICO, 2014, p. 179)

O fato de estar sendo perseguida pelos órgãos de repressão levou Ana Montenegro a decidir pela entrada na clandestinidade, optando por exilar-se em prol de garantir a sua segurança e a de sua família. Através da intermediação do PCB, foi para o México, país onde permaneceu por quatro meses, até receber uma proposta de emprego na Federação Democrática Internacional de Mulheres (FDIM), com sede na República Democrática Alemã.

Apesar de já ter partido para o exterior quando foi criado o SNI, Fernanda Flôres relatou que Ana Montenegro foi alvo da rede de espionagem no período da ditadura:

Da análise da documentação pode-se extrair que as informações veiculadas e armazenadas pelo SNI sobre Ana foram colhidas através de fontes jornalísticas, testemunhos de ex-militantes, cartas e documentos apreendidos, e por informantes infiltrados em eventos em que a militante se fez presente. Em documentos da agência central do SNI produzidos em 1975, foram utilizados periódicos nacionais como fontes para relatar que Ana Montenegro era autora em 1961 da coluna “A cidade” no jornal *Novos Rumos*, e que estava em Berlim trabalhando para FDIM de acordo com notícia retirada do jornal *O Globo*. (FLÔRES, 2017, p. 161-162)

Desde o golpe em 64, brasileiros e brasileiras buscaram refúgio por conta da repressão. Inúmeras foram as mulheres que tiveram que se deslocar para outros países, seja por conta do desenvolvimento de atividades políticas de oposição ao governo militar, seja para acompanhar maridos, filhos ou outros familiares, ou mesmo porque a situação em que o Brasil se encontrava era impossível estabelecer uma vida digna. “A partida com destino ao exílio implicou [...] distanciar-se do seu cotidiano e, principalmente, na ruptura de vínculos, que impedem que o indivíduo se afaste da realidade e caia no anonimato, no ostracismo e na fragmentação de si mesmo” (CASTRO, 2020, p. 18).

De acordo com os estudos de Marcial Humberto Castro (2020), compreendemos uma amplitude em relação ao conceito de exílio e de exilado/a. Para tal, há o entendimento de que à

condição de exilado corresponde tanto homens quanto mulheres em uma condição além da extraterritorialidade, englobando uma “realidade muito mais ampla no qual se contemplam outras possibilidades ou pluralidades de interpretação dessa realidade específica” (CASTRO, 2020, p. 28). Nesse contexto,

são exiladas as perseguidas, as punidas, as presas e torturadas. São exiladas as que sofreram perseguições indiretas. Esposas, mães, filhas e amantes. São exiladas as que perderam suas condições de trabalho, também aquelas que não puderam suportar o sufoco numa sociedade onde a ditadura desenvolveu tantas formas de opressão. E ainda aquelas que teimaram em ser livres onde as liberdades estavam cerceadas. (COSTA, 1980, p. 18 apud CASTRO, 2020, p. 28)

Ao analisarmos a condição de exilada de Ana Montenegro, trazida na pesquisa dissertativa desenvolvida por Flôres, nos remetemos a Susel Rosa, que através do livro *Mulheres, Ditaduras e Memórias*, diz que:

Logo, não há um exílio, mas muitos exílios. E, se o exílio foi vivido por muitos como uma experiência negativa – principalmente por aqueles que foram banidos, que passaram pela experiência da tortura, que saíram do país contra a vontade –, como um tempo de solidão, derrota, dor, luto, separações etc., também significou um espaço de liberdade que desestabilizou a fixidez das identidades, oferecendo possibilidades de alterações de rotas. Nesse caso, significou estar em contato com o mundo, possibilitando dizer na língua estrangeira o que teriam dificuldade na sua, levando a encontros, descobertas, a novas possibilidades de vida e mesmo de luta política. (ROSA, 2013, p. 137-138)

A história dos/as exilados/as no período da Ditadura Empresarial-Militar pode ser entendida como constituída por memórias negativas, encaradas como “[...] memórias de estranhamento, de desenraizamento, de sofrimento, de perdas, de luto, de dor, de confusão, de loucura, de morte” (ROLLEMBERG, 2008, p. 18 apud SOIHET, 2010, p. 209). No entanto, ao contrabalancear as perdas e os ganhos obtidos, muitos/as exilados/as puderam perceber o exílio como uma condição que permitiu “[...] descobertas, de aprendizagem, de enriquecimento, de redefinições, de alargamentos, de resistência, de vida” (ROLLEMBERG, 2008, p. 18 apud SOIHET, 2010, p. 209).

O período em que Ana Montenegro exilou-se corresponde à primeira geração de exilados/as políticos, aquela que se refugiou logo no início da ditadura. Castro (2020) apontou diferenças entre as duas gerações de exilados/as, a de 1964 e a de 1968, afirmando que não

havia vínculos entre ambas, sendo a tônica entre essas duas gerações marcada por contatos difíceis e desconfianças.

Partindo do Brasil na condição de exilada, com quase 50 anos de idade, Ana Montenegro já carregava uma bagagem considerável de vivências e experiências. Todavia, viu-se em uma situação nova, que talvez nunca tivesse imaginado, tendo que se reinventar em um país totalmente diferente do seu em uma situação que não escolheu, mas foi obrigada por razão das circunstâncias.

Nesse período em que estava no exílio, Ana Montenegro foi conclamada a responder aos trâmites do procedimento investigatório do Inquérito Policial Militar (IPM) 709, concluído em 1966. De acordo com esse inquérito, foi expedido um mandado de prisão para ela e mais uma série de indiciados/as que se encontravam exilados/as ou na clandestinidade. Por conta disso, sua prisão não fora efetivada.

Em maio de 1979, Ana Montenegro encontrou condições favoráveis a seu retorno ao Brasil, uma vez que o país estava vivenciando o período da abertura política. Retornou à cidade de Salvador, onde continuou sua atuação política junto ao PCB, candidatando-se ao cargo de vereadora. Além disso, integrou a Comissão de Defesa dos Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Estado da Bahia, a Comissão da Mulher e Direitos Humanos da OAB-BA, o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, o Conselho Municipal da Mulher e foi membro do Fórum de Mulheres de Salvador.

Fernanda Flôres mapeou o trajeto de Ana Montenegro depois de seu retorno ao Brasil e concluiu que ela participou ativamente de, no mínimo, 77 congressos, seminários e simpósios pelo país. Publicou três livros e doou parte de seu acervo para o Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM) da Universidade Federal da Bahia. Recebeu vários prêmios e homenagens, como reconhecimento por sua luta política e pelos direitos das mulheres. Ana Montenegro faleceu em 2006, deixando um legado eterno.

### 3.5 DINAELZA COQUEIRO E A LUTA POR MEMÓRIA, JUSTIÇA E VERDADE

Como última análise, mas não menos importante, debruçamo-nos sobre a pesquisa *Do corpo insepulto à luta por memória, verdade e justiça: um estudo do caso Dinaelza Coqueiro*, tese de doutorado apresentada por Gilneide de Oliveira Padre Lima ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia no ano de 2019.

Organizada em quatro partes, a tese de Gilneide Lima versa, respectivamente, sobre a história de militância de Dinaelza Coqueiro; a batalha dos familiares pela verdade em relação aos/às desaparecidos/as políticos no Brasil no período da Ditadura Empresarial-Militar; a memória familiar e política de Dinaelza; a luta por políticas de reparação e de memória. Como se trata de um sujeito histórico já abordado anteriormente, através dos estudos de Ary Cavalcanti Junior, buscaremos estabelecer alguns pontos de comparação entre a dissertação de Cavalcanti Junior e a tese de Lima.

Por ser uma tese, na qual se entende que há um tempo maior para a elaboração da pesquisa, o trabalho de Gilneide Lima traz um desenvolvimento mais aprofundado acerca das informações adquiridas sobre a vida de Dinaelza Coqueiro do que a dissertação de Ary Cavalcanti. Destacaremos, preferencialmente, os aspectos que são apresentados na tese, e não foram mencionados ou desenvolvidos na dissertação anteriormente analisada.

A tese escrita por Gilneide Lima é estruturada de acordo com o novo campo de estudos da Memória Social e está ancorada na teoria do caráter social da memória, proposta por Maurice Halbwachs, a qual determina que a memória coletiva não só interfere como define a memória individual. Assim, a memória é entendida como um fato social. O caminho metodológico é estabelecido de acordo com a relação dialética todo-parte, entre o contexto sócio-político e histórico e a trajetória de Dinaelza Coqueiro.

Na pesquisa, a autora estabeleceu a memória enquanto fonte histórica e objeto de estudo e esclareceu que, embora Dinaelza não esteja mais presente, as lembranças sobre ela são materializadas por seu grupo familiar e através de companheiros que estiveram presentes com ela na luta contra a repressão. Desse modo, familiares e militantes que atuaram junto a Dinaelza contribuíram com a pesquisa através de entrevistas. Também foram utilizados documentos oficiais sobre os/as desaparecidos/as políticos/as no Brasil.

Lima (2019) traça a memória biográfica de Dinaelza Coqueiro, desde a infância e juventude, perpassando pelo período em que a militante atuou junto ao PC do B e junto com Vandick Coqueiro<sup>28</sup> partiram para a região do Araguaia; fatos conhecidos por nós através da dissertação de Ary Cavalcanti.

Ao definir a pessoa de Dinaelza enquanto sujeito histórico, Gilneide Lima coloca que

Dinaelza, como os demais sujeitos sociais, é um sujeito coletivo. Ela compõe uma coletividade familiar, política, estudantil, trabalhadora, intelectual, entre

---

<sup>28</sup> Optamos por preservar a escrita da mesma forma apresentada nos trabalhos selecionados. Na tese de Gilneide Lima o nome do companheiro de Dinaelza encontra-se escrito como Vandick; na dissertação de Ary Cavalcanti, analisada anteriormente, o nome do mesmo sujeito está escrito como Wandick.

outras. Ela também compõe a coletividade dos desaparecidos políticos no Brasil e, nessa coletividade, fez-se conhecida nacional e internacionalmente, por meio das políticas estatais adotadas pelo país com o intuito de superar o passado autoritário, marcado por violações aos direitos humanos. (LIMA, 2019, p. 117)

Dinaelza Soares Santana nasceu em 22 de março de 1949, no Distrito de São Sebastião, município de Vitória da Conquista. Era a terceira filha, em um total de sete, de Junília Soares Santana e Antônio Pereira de Santana. Em 1957, a família Santana migrou para a cidade de Jequié. Depois de concluído o Curso Normal, em Jequié, Dinaelza mudou-se para Salvador, prestou vestibular para Geografia na Universidade Católica de Salvador (UCSAL), obtendo aprovação.

Na capital baiana, Dinaelza se dedicou aos estudos, conseguiu um emprego e se engajou na militância do Movimento Estudantil universitário. Na tese, é afirmado que Dinaelza e Vandick se conheceram em Jequié, reencontraram-se em Salvador e com pouco tempo de namoro, resolveram se casar. Casaram-se em 25 de abril de 1970, quando Dinaelza Santana passou a ser Dinaelza Coqueiro. Como ambos eram da militância, moraram em um apartamento presenteado pelo pai do noivo por um pequeno período de tempo, tendo o casal migrado para viver se deslocando em “aparelhos”.

O PC do B direcionou a ação política da militância nas grandes cidades e buscou adeptos no Movimento Estudantil, reorganizando entidades estudantis extintas, como a União dos Estudantes da Bahia (UEB) e a Associação Baiana dos Estudantes Secundaristas (ABES). O partido via no segmento estudantil uma grande possibilidade de recrutamento de militantes capacitados para lutar contra o regime empresarial-militar.

O partido desenvolvia suas atividades de forma a conquistar novos adeptos e a fortalecer o Movimento Estudantil, realizando propaganda política, panfletagem e comícios relâmpagos, todas atividades clandestinas. Aliando-se às ideias do PC do B, Dinaelza acreditava que a guerra popular era o único caminho para a derrubada da ditadura instaurada no país. Com esse objetivo, ela e o marido, imersos completamente na militância, adquiriram posição de destaque na organização partidária.

Entre o final de março e o início de abril de 1971, o casal de militantes teve que partir de Salvador em virtude do iminente perigo de prisão. Foi, então, deslocado pelo partido para a realização de um trabalho especial, diferenciado. Havia secretismo em relação à que tarefa seria essa e onde seria realizada, portanto, Dinaelza e Vandick foram solicitados sem saber para onde iriam e o que fariam.



Deslocado para a região conhecida como “Bico do Papagaio”, que compreendia a tríplice fronteira dos estados do Piauí, Maranhão e Goiás, o casal de militantes foi escolhido pelo PC do B para integrar um grupo de guerrilheiros/as que se prepararia para uma luta armada. A movimentação de homens e mulheres entre alguns partidos, para levar a cabo confrontos armados contra os militares começou a surgir no país a partir de 1965. Enfatizamos as dificuldades encontradas pelas guerrilheiras nos grupos de esquerda que visavam a luta armada:

Eram colocados diversos desafios para a incorporação de mulheres em uma “guerra de guerrilhas”, que também era pensada como um “espaço masculino de atuação” (WOLFF, 2007b, p. 29). Dentro das organizações, ser viril, ativo, corajoso, capaz de manejar armas e de grandes sacrifícios pela revolução eram qualidades de um bom guerrilheiro, mas previamente esperadas para os homens. De certa forma, as militantes mulheres acabavam tendo que provar, de uma maneira mais dura que ser companheiros, ser aptas e capazes, e também se apropriando de atributos do gênero masculino. (BRIGGMANN; WOLFF, 2019, p. 307)

Reis Filho; Ferreira de Sá (1985) ressaltaram que foi a partir da Revolução Cubana que as vanguardas políticas se inspiraram a seguir a alternativa da luta armada como caminho para vencer a batalha contra o governo autoritário. Luísa Briggmann e Cristina Wolff problematizaram qual o papel das mulheres nessa experiência revolucionária ocorrida em Cuba. As autoras expuseram que

a exclusão das mulheres estava presente também em cartilhas que orientavam os grupos guerrilheiros. No livro, *A guerra de guerrilha*, de Ernesto Che Guevara (2001), o autor dedica um subcapítulo para o “Papel da Mulher”, no qual traz a afirmação de que a mulher pode portar armas e combater ao lado dos homens, mas será mais importante se servir de agente de ligação e mensageira, por poder passar mais despercebida, ou como cozinheira, professora, costureira e enfermeira, por sua “doçura infinitamente superior”. Ou seja, as mulheres deveriam continuar desenvolvendo as funções que lhes eram socialmente atribuídas e o gênero se colava ao corpo, nas práticas cotidianas e nas tarefas conferidas a cada militante. (BRIGGMANN; WOLFF, 2019, p. 306)

As histórias das mulheres que decidiram partir para a guerrilha, mesmo sem saber exatamente o que fariam e como seria, demonstra a postura de comprometimento e total entrega em prol de um ideal. As militantes que pegaram em armas em resistência à opressão traçaram percursos repletos de ousadia, coragem, luta, determinação, sofrimento e superação. Foram mulheres que transgrediram a ordem social imposta e romperam com os estereótipos criados socialmente para a manutenção da submissão feminina.

A padronização social do que é ser homem e do que é ser mulher era mantida, inclusive, nas organizações comunistas, exemplo disso é o posicionamento de Che Guevara sobre as funções que as mulheres poderiam assumir em combate. Portanto, as mulheres guerrilheiras tiveram que assumir uma postura de enfrentamento em relação a essa visão de que há papéis sociais predefinidos de acordo com o gênero e provar suas capacidades de lidar com as tarefas e funções exigidas na luta armada, em posição de igualdade com os homens.

Um dos aspectos diferenciais da tese de Gilneide Lima está na razão de que a autora explorou, de maneira detalhada, os preparativos para a guerrilha, bem como se sucederam os combates entre os comunistas e as Forças Armadas. O PC do B enviou um grupo de militantes para a China, com o objetivo de realizar um curso político-militar e, ao retornar ao Brasil, passariam as instruções adquiridas aos demais companheiros. Além do treinamento físico e militar, o partido entendia como importante a necessidade da realização de um trabalho político ideológico a ser desenvolvido diretamente com as “massas”, com a intenção de realizar uma propaganda revolucionária, recrutando novos militantes para a luta armada.

A região do Araguaia foi a escolhida como campo para a deflagração do confronto, pois “as condições geográficas, a existência da floresta e dos rios, as condições de vida da população foram decisivas para que a região fosse eleita pelo partido [...]” (LIMA, 2019, p. 61). A população do Araguaia vivia em completo abandono pelo poder público, pois não tinha acesso à saúde e educação, ficando a mercê dos grandes fazendeiros que exploravam os trabalhadores em condições análogas à escravidão.

Entre os anos de 1969 e 1972, sessenta e nove combatentes chegaram à localidade do Araguaia para iniciar a organização da guerrilha, sendo que, desse total, 10 militantes eram do estado da Bahia. Dentre os baianos que se apresentaram para o combate estavam Mariadina ou Diná e João ou João Goiano, como passaram a ser chamados Dinaelza e Vandick.

Nos combates, foram três campanhas empreendidas pelas Forças Armadas. Os militares possuíam muito mais recursos, tanto materiais quanto humanos. Mesmo assim, em junho de 1972, as Forças Armadas deixaram a região. Dois meses depois, voltaram à localidade com mais soldados e com a estratégia de obter a simpatia da população, cuja finalidade era isolar os guerrilheiros e obter uma vitória rápida. Entretanto, não obtiveram sucesso.

A terceira campanha foi a mais devastadora, com a ocupação ostensiva da localidade, bem como das áreas ao redor, colocando um ponto final à guerrilha de maneira extremamente violenta:

O exército prendeu, ao longo de toda a [terceira] campanha, mais da metade dos homens adultos que viviam na área. [...] O principal objetivo das forças de repressão era eliminar a rede de apoio dos guerrilheiros, isolando-os; além de aterrorizar os moradores de modo que eles deixassem de colaborar com os comunistas. [...] Essa campanha tem como saldo final o completo aniquilamento da guerrilha: 56 guerrilheiros mortos, cujos corpos continuam desaparecidos até os dias atuais, e mais de duzentos camponeses presos sob a acusação de constituírem as redes de apoio da guerrilha. (LIMA, 2019, p. 73-75)

No final de dezembro de 1973, os comandantes dos destacamentos das forças guerrilheiras foram mortos. Estava decretado o fim da guerrilha do Araguaia. A partir de então, os sobreviventes saíram sem rumo pela mata. De acordo com os relatos da população da localidade, Dinaelza e Vandick ainda resistiram, fugindo pela mata, por algum tempo, até serem encontrados pelas Forças Armadas e mortos.

Os números demonstram a brutalidade com que as Forças Armadas partiram para o combate. Todos/as os/as guerrilheiros/as que lutaram no último embate foram mortos, em um total de 56 militantes. Seus corpos continuam desaparecidos até os dias atuais. Há denúncias de que vários corpos tenham sido jogados em rios da região ou no mar. Mais de 200 camponeses foram presos sob a acusação de colaboração com os esquerdistas.

Gilneide Lima ressaltou que “[...] em nome do Estado, [foram cometidos] toda sorte de atentados à integridade física e à dignidade humana, por meio de métodos hediondos: tortura, privação de liberdade, estupro, todo tipo de humilhações contra os civis moradores do lugar [...]” (LIMA, 2019, p. 76). Após o aniquilamento dos combatentes de esquerda e de moradores da região que colaboraram com os comunistas, os militares empreenderam esforços para não deixar vestígios sobre o confronto, utilizando-se da máxima: “se não há corpo, não há crime”.

Porém, não contavam com o fato de que familiares dos/as mortos/as e desaparecidos/as no Araguaia se lançariam, insistentemente, na busca por seus parentes, contribuindo para que a população brasileira obtivesse conhecimento da guerrilha e permitindo com que os fatos não caíssem no esquecimento. A resistência produziu inúmeros documentos sobre o conflito armado, como forma de impedir à tentativa do Estado ditatorial em silenciar e apagar esse fato da história de nosso país.

A tese de Gilneide Lima aponta as dificuldades encontradas pelos familiares dos/as desaparecidos/as políticos/as envolvidos/as no conflito do Araguaia em relação à busca de pistas sobre o paradeiro dos/as militantes. Como não houve a produção de inquéritos pelos órgãos repressores, e ainda a destruição de documentos das Forças Armadas envolvendo os/as

guerrilheiros/as, ir atrás de respostas sobre os fatos ocorridos no confronto torna-se uma atividade que exige, acima de tudo, resistência e persistência.

Na luta por justiça, Diva Santana passou, então, a desempenhar um papel significativo em prol da busca por rastros dos/as desaparecidos/as políticos/as. Juntamente com outros familiares de vítimas da ditadura, foram desenvolvidas diversas ações como forma de pressionar o Estado em busca da verdade. Desse modo, elaboraram o livro biográfico *Dossiê dos Mortos e Desaparecidos Políticos*, participaram do II Congresso Brasileiro de Anistia e, em 1980, organizaram a caravana rumo à região do Araguaia em busca de respostas.

A tese de Gilneide buscou analisar como estão sendo implementadas as políticas de memória e reparação por parte do Estado, em relação aos/às mortos/as e desaparecidos/as no período da Ditadura Empresarial-Militar. As medidas relativas à justiça de transição só começaram a ser efetivadas por conta das lutas dos familiares dessas vítimas e de entidades em defesa dos direitos humanos. São essas lutas que permitem com que os fatos ocorridos durante o período ditatorial não caíam no esquecimento.

O Estado brasileiro só reconheceu a existência da guerrilha do Araguaia, em 1985, o que demonstra a negação e a tentativa de eximir-se da responsabilidade e culpa, retardando a tomada de atitude por parte dos governantes em relação aos horrores, às dores e traumas provocados por militares, em nome da nação. Somente a partir da década de 2000 é que tivemos algumas medidas governamentais implementadas como políticas de reparação pelos danos causados através da ditadura, como as compensações financeiras das vítimas, a implementação da Comissão Nacional da Verdade e a produção dos livros-relatórios *Direito à Memória e à Verdade* e *Habeas Corpus: que se apresente o corpo*.

O relatório da *Comissão Nacional da Verdade* aponta a condição de desaparecimento político de Dinaelza Coqueiro e levanta a questão que, em caso de morte, não houve a localização de seus restos mortais para que fossem entregues à família com o fim da realização de um sepultamento digno. Por existirem inconclusões nas investigações, o relatório recomenda que as averiguações devam prosseguir em busca da verdade para que a justiça seja feita.

A memória de Dinaelza continua viva por meio de tributos realizados em alguns municípios, como Vitória da Conquista, Campinas e Salvador. Em Vitória da Conquista, por exemplo, foi erguido um monumento em homenagem às vítimas baianas mortas e desaparecidas pelo regime ditatorial. Portanto, registrar “a história dos desaparecidos passa por uma disputa acirrada pelo controle da memória social e dos sentidos do passado, assim como pela explicitação da verdade sobre os acontecimentos políticos vividos naquele período [...]” (RAGO, 2013, p. 217).

No entanto, reiteramos que as medidas tomadas pelos governantes, políticas de memória e de justiça, só se concretizaram ainda que timidamente e insuficientemente, por conta das pressões de pessoas que sofreram e sofrem as consequências provocadas pela repressão ditatorial. Essas pressões não permitiram com que o Estado se mantivesse calado e inerte diante de um passado político tenebroso. Nesse cenário de disputas de memórias, a pesquisa de Gilneide Lima nos traz reflexões, as quais revelam que:

[...] memória pública, memória política, política de memória, dever de memória, memória familiar não são compartimentalizadas, a não ser com finalidades didáticas, para categorização do fenômeno. Na sociedade, elas aparecem sempre muito imbricadas. Uma se nutre da outra, estabelecendo uma relação simbiótica que, por vezes, torna difícil discerni-las: são políticas de memória, propostas a partir de ensejos familiares que vão se tornando uma memória pública e política. A participação dos familiares na política de memória não apenas a fortalece, mas também a memória familiar, que volta a nutri-la transformando-a em memória política, pública. Todo esse processo, naturalmente, dá-se permeado de conflitos e crises, mas também de consensos e concessões, como todo processo social. (LIMA, 2019, p. 195)

A militante Diva Santana, em sua racionalidade, reconhece o desaparecimento da irmã e crê em sua morte, pois os relatos de moradores do Araguaia confirmam essa hipótese. No entanto, quando os sentimentos e as emoções falam mais alto, sobressai a esperança de que sua irmã esteja viva, já que o fato de não ter encontrado os restos mortais pode significar que a morte dela não tenha acontecido. É com essa mistura de emoções que os familiares de Dinaelza convivem desde o seu desaparecimento.

Assim, temos as lutas de resistência contra a ditadura travadas por Dinaelza, combates esses que foram perpassados a seus familiares, principalmente a Diva, que procura com que as verdades sobre o sumiço de sua irmã sejam reveladas, em busca de um corpo insepulto, que faz com que as dores dos familiares se arrastem pelos tempos. E mais do que batalhar para que seja revelada a veracidade dos acontecimentos, a luta é por justiça, para que os responsáveis pelos crimes cometidos em nome do Estado sejam responsabilizados, culpabilizados e punidos.

Dentre tantas palavras que podem caracterizar o percurso de vivências das cinco mulheres elencadas durante esta seção, a expressão coragem denota uma significação que define bem as existências e atitudes experienciadas por elas, que fizeram escolhas nas quais tiveram que batalhar duplamente: contra a Ditadura Empresarial-Militar e contra as concepções sexistas da sociedade. Invisibilizadas na historiografia, as atuações políticas de Amábília Almeida, Derlei Catarina de Luca, Maria Liége, Ana Montenegro, Dinaelza Coqueiro, Diva

Santana e tantas outras militantes devem ser levadas ao conhecimento do público escolar para serem reconhecidas em seus papéis de sujeitos da História.

#### 4 “VOCÊ PRECISA SABER DE MIM”: ABORDAGEM HISTÓRICO-CRÍTICA DE TEMAS CONTROVERSOS

*“Você precisa saber da piscina  
Da margarina  
Da Carolina  
Da gasolina  
Você precisa saber de mim.”  
(Gal Costa)*

Em tempos de negacionismos e revisionismos, nos quais o conhecimento histórico é alvo de questionamentos infundados, trabalhar com temas considerados “polêmicos” é algo complexo e desafiador. Mais difícil ainda, embora instigante, é pensar em trazer para as discussões em sala de aula temas duplamente controversos, como o que é proposto aqui: “Mulheres nas lutas contra a ditadura”.

Propiciar a abordagem da temática acima mencionada, sob a perspectiva da região em que os/as estudantes vivem, pode possibilitar o estabelecimento de “sentido” naquilo que é ensinado, relacionando os conteúdos com as vivências práticas dos/as discentes. Ao estabelecer relações de conhecimento, reconhecimento, valorização e preservação dos objetos e lugares de memórias locais, estamos contribuindo para a construção de um ensino de História que vise ao desenvolvimento dos/as estudantes como sujeitos sociais, capazes de analisar e intervir criticamente no meio em que vivem. Com essas pautas, desenvolveremos a presente seção, por meio de reflexões sobre como contribuir para a retirada das mulheres da margem dos registros históricos, trazendo-as para o papel de protagonismo da história ensinada.

##### 4.1 GÊNERO E DITADURA NO ENSINO DE HISTÓRIA

O processo de ensinar e aprender História abrange muito mais do que um trabalho que visa à compreensão do conteúdo em si, pois na relação entre professor/a - estudante e nas dinâmicas empreendidas em sala de aula estão envolvidos indivíduos com uma gama de experiências, vivências e sentimentos. Incluir temáticas e conteúdos nas aulas de História que pretendam trazer reflexões aprofundadas sobre períodos e sujeitos históricos pouco tratados, ou invisibilizados no currículo escolar, como as mulheres que lutaram contra a Ditadura Empresarial-Militar, é fundamental para a prática de um ensino significativo para os/as estudantes.

Quando nos voltamos para a questão das mulheres na história, constatamos que pouco ou quase nada é registrado sobre elas. A historiografia ao ser omissa à presença desses

indivíduos nos acontecimentos históricos reforça os discursos androcêntrico e machista, os quais propagam o papel de inferioridade e subordinação da mulher, que, em sua função de procriar e estar totalmente voltada aos cuidados do lar, tinha que viver recatada, calada, invisível aos olhos da sociedade. Os homens, que ocupavam os espaços públicos, eram os sujeitos da história, portanto, únicos merecedores de terem suas ações e trajetórias perpetuadas nos relatos historiográficos. Se elas não estão presentes na historiografia, consequentemente, também não são registradas suas presenças nos livros e manuais didáticos utilizados pelo público da Educação Básica.

Ao refletirmos sobre a inexistência das mulheres nos registros da historiografia tradicional, podemos apontar algumas motivações, justificativas para tal ausência. Primeiramente, para a mulher ser inserida nas páginas dos livros de História, teriam que reconhecer que ela era sujeito histórico, tanto quanto o homem. Em segundo lugar, o ambiente propiciado pela sociedade ao indivíduo feminino era o espaço doméstico, onde, de acordo com a ótica positivista, não aconteciam fatos dignos de serem narrados na história. Por último, frisamos que nem todas as mulheres obedeciam aos padrões sociais impostos. Desde sempre, elas estão subvertendo a ordem, ocupando, ilegitimamente, lugares que não eram considerados como seus. Se a sociedade não as via com bons olhos, não havia porque colocá-las na historiografia, que era especialista em exaltar os papéis dos grandes governantes e os feitos dos heróis.

A partir da compreensão de que “[...] o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86), entendemos que a escola, como um espaço de poder, é um lugar de construção de relações de gênero. Com múltiplos sujeitos, a escola é um espaço de práticas sociais e pedagógicas que criam, recriam, significam e ressignificam formas diversas de relações de poder.

Deste modo, temos que considerar que o/a estudante “[...] não apenas reproduz os valores e os conhecimentos presentes no espaço escolar, como também produz valores e conhecimentos mediados pela sua cultura vivida [...]” (GERMINARI, 2016, p. 194). No contexto de vivências, ensino e aprendizagens escolares, temos a constituição da “cultura da escola”, sendo esta a confluência entre o movimento dialético dos saberes, metodologias, recursos escolares e a cultura dos sujeitos que integram o processo de escolarização (GERMINARI, 2016).

Quando analisamos a cultura escolar e os elementos que fazem parte dessa cultura, de acordo com Selva Fonseca (2009), concordamos que o livro didático ocupa uma função central



no processo de mediação do ensino e aprendizagem nas aulas de História das escolas públicas brasileiras já que, muitas vezes, é o recurso de mais fácil acesso que o/a professor/a tem à sua disposição.

Bittencourt (2008) abordou sobre o processo de mercantilização em que o livro didático está inserido. A autora ressaltou o “papel de instrumento de controle do ensino por parte dos diversos agentes do poder” exercido pelos materiais didáticos, e o quanto a escola tem se tornado “um mercado lucrativo para a indústria cultural”. Em consonância com as determinações de ensino preconizadas pelo Estado, o livro didático possui uma “grande aceitação porque, além de fornecer, organizar e sistematizar os conteúdos explícitos, inclui métodos de aprendizagem da disciplina” (BITTENCOURT, 2008, p. 298 e 315).

Na década de 1970, os manuais didáticos se constituíram como a representação do próprio currículo escolar, pois houve uma propagação massiva desse tipo de material pelo Estado e pelas editoras. A partir dos anos 90, temos, no Brasil, a instituição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a distribuição gratuita desses livros para o público do Ensino Fundamental.

A partir de 2008, o Governo Federal estendeu a distribuição gratuita de livros didáticos também para o público escolar do Ensino Médio. Através do PNLD, os livros passam, primeiramente, por um processo de avaliação e indicação do MEC, depois são analisados e selecionados, para, enfim, serem adquiridos e disponibilizados aos/às estudantes que farão uso dos livros durante o período de três anos (MACHADO; FRODEGHERO, 2018). É importante ressaltar o quanto o Programa Nacional do Livro Didático representa, devido à sua importância, abrangência e intenção; o qual pretende um padrão de qualidade em relação aos materiais selecionados para uso pelo público escolar. Em investigação sobre experiências com uso de manuais didáticos em outros países, foi constatado que “[...] a experiência nacional é única. No Brasil, é o professor quem faz a escolha. O país também oferece livros regionais e contempla, no mundo, em um só programa, a maior quantidade de alunos e escolas” (FREITAS; OLIVEIRA, 2021, p. 234).

De maneira geral, constitui-se como “[...] a principal fonte de estudo, o elemento predominante e muitas vezes determinante no processo de ensino [...] o livro [didático] tornou-se uma das mercadorias mais vendidas no campo da indústria editorial [...]” (FONSECA, 2009, p. 49 e 51). Por ocupar uma posição central como recurso para a construção do conhecimento histórico nas salas de aula, é necessário refletir sobre o contexto e o significado do livro, no qual há a presença de disputas de narrativas em torno de algumas temáticas históricas, assim como a inclusão e exclusão de determinados sujeitos não é algo impensado, mas intencional.

Portanto,

[...] o livro didático e a educação formal não estão deslocados do contexto político e cultural e das relações de dominação, sendo, muitas vezes, instrumentos utilizados na legitimação de sistemas de poder, além de representativos de universos culturais específicos. [...] Atuam, na verdade, como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, tornando-se parte importante da engrenagem de manutenção de determinadas visões de mundo. (FONSECA, 1999, p.204)

Nesse sentido, o manual didático é pensado para atender a determinados propósitos políticos, sociais e culturais, estabelecendo-se como um importante suporte no processo de mediação entre o ensino e a aprendizagem. Nesse processo de mediação entre o/a discente e o livro didático, o/a professor/a pode instigar os/as educandos/as a pensarem criticamente sobre os textos escritos e imagéticos dispostos nos livros, proporcionando “uma oportunidade de entender a própria construção do material” (BITTENCOURT, 2008, p. 319), assim como levar o/a estudante à reflexão do “[...] porquê de ensinar-lhe esta ou aquela história e do porquê de ensiná-la desta ou daquela maneira. [...] Logo, toda história é teórica, e todas as teorias posicionam e se posicionam [...]” (JENKINS, 2001, p.105-107).

É importante ressaltar que o trabalho de ensinar exercido pelos/as professores/as vai além do que está prescrito e previsto nos livros didáticos e documentos orientadores curriculares. Os/As docentes, ao elaborarem suas aulas, optarem por determinadas escolhas de conteúdos e levarem em consideração sua vivência e a vivência dos/das estudantes, estão, constantemente, produzindo conhecimento.

Com o advento da História das Mulheres, a partir de meados da segunda metade do século XX, e, posteriormente, com a problematização do termo “gênero”, entendido como categoria de análise histórica, política e cultural, houve nas universidades a germinação do campo de estudos sobre a atuação das mulheres nos acontecimentos históricos. Ao pensarmos sobre a relação do conhecimento acadêmico e a história ensinada na etapa da Educação Básica, o livro didático constitui como a aproximação mais clara entre academia e escola. No entanto, apesar de haver trabalhos acadêmicos que tratem sobre as mulheres na história, esses Estudos de Gênero no campo da História não têm sido abarcados pelos livros didáticos produzidos para atender ao público escolar dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas brasileiras (MACHADO, 2010).

Em um estudo realizado sobre a presença de mulheres nos conteúdos dos livros de História do Ensino Médio foi revelado que elas são muito pouco mencionadas nas páginas dos manuais didáticos. Em análise feita em uma coleção de determinada editora, observando os

livros da 1º a 3º séries do Ensino Médio, foi constatada a menção de 859 personagens históricos. Desse total, somente 70 são mulheres, sendo 789 homens. Outras observações feitas pela pesquisa dizem respeito à constatação que os personagens femininos não obtêm papel de destaque nas narrativas desses livros, pois são inseridas em caixas de texto e ocupam um pequeno espaço na folha, desse modo, são colocadas à parte do eixo central da narrativa. Raramente também são nomeadas, pois fala-se de alguns feitos realizados por mulheres, mas não são colocados os nomes de quem os fez (SANCHEZ, 2017).

Os livros didáticos de História possuem, como uma de suas características, a simplificação do conhecimento histórico. Isso é realizado com o objetivo de que os/as discentes possam obter uma visão global de todos os acontecimentos da história da humanidade (FONSECA, 2009). Ao trazer explicações reducionistas aos fatos históricos, corre-se o risco de generalização e omissão de eventos e sujeitos, como afirma Selva Fonseca:

O processo de simplificação no âmbito da difusão implica tornar definitivas, institucionalizadas e legitimadas pela sociedade determinadas visões e explicações históricas. Essas representações transmitidas simplificadaamente trazem consigo a marca da exclusão. [...] No livro didático o processo de exclusão de ações e sujeitos faz parte da lógica de didatização. (FONSECA, 2009, p. 53)

Essa ausência feminina nos livros didáticos também foi algo notado por Vanderlei Machado (2010), em estudos sobre as mulheres e a Ditadura Empresarial- Militar nos livros de História do Ensino Médio. Em análise sobre o tema, o autor examinou onze livros didáticos de distintos autores e editoras e concluiu que, desse número total, apenas três fazem referência às mulheres nas abordagens sobre a ditadura. Somente dois livros mencionam a participação de mulheres, ou de organizações femininas nas lutas contra a repressão ditatorial.

Desse modo, e de acordo com os resultados dos estudos apresentados, temos o fato de que os livros didáticos corroboram com a visão preconceituosa de que as mulheres não devem ter atuação nos espaços públicos, reafirmando a concepção de que são predeterminadas a ocupar as atividades relacionadas à maternidade e aos cuidados domésticos. A partir dessas constatações, ratificamos que os livros didáticos, assim como os currículos de História, não são isentos de intencionalidades, uma vez que são alvo de escolhas, em relação a conteúdos e abordagens, pensados com a intenção de atender determinados propósitos. Em relação a isso, podemos refletir que:

Pensar nos lugares, nos papéis, na importância formativa da História no currículo da Educação Básica requer concebê-la como conhecimento e prática social, em permanente (re) construção, um campo de lutas, um processo de inacabamento. Um currículo de História é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer. Os currículos de História – sejam aqueles produtos das políticas públicas ou da indústria editorial, sejam os currículos construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula – expressam visões e escolhas, revelam tensões, conflitos acordos, consensos, aproximações e distanciamentos. (SILVA; FONSECA, 2010, p. 16-17)

As discussões sobre as temáticas de Educação Sexual e de Gênero ganharam força no Brasil no período de redemocratização, após o governo ditatorial. Vale ressaltar que isso é resultado das lutas dos movimentos sociais, principalmente relacionados aos movimentos feministas, que reivindicaram essas pautas. Com a Constituição Federal de 1988, questões de gênero e cidadania começaram a permear, cada vez mais, os debates na sociedade, atrelados às reflexões acerca dos Direitos Humanos.

Em dezembro de 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reafirmando o que havia sido colocado na LDB de 1971.<sup>29</sup> Houve, então, a determinação de que a etapa da escolarização básica é uma obrigação do Estado, que deve prezar pela oferta de ensino gratuito e de qualidade, obrigatoriamente e inicialmente, na etapa do Ensino Fundamental para, posteriormente, ser estendida para o Ensino Médio.

Fundamentada nos princípios de uma sociedade democrática estabelecidos pela Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) no artigo 3º defende, dentre outros pressupostos, a

igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996, [s.p])

Com a ênfase na educação voltada para o mundo do trabalho, a LDB está inserida no contexto da década de 1990, marcada pelo avanço da globalização e da ideologia neoliberal, responsável pela disseminação de políticas que influenciaram toda a organização mundial.

---

<sup>29</sup> Promulgada no período do regime ditatorial, a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 se constituiu como uma resposta às adequações no campo educacional advindas das mudanças em relação às perspectivas educacionais preconizadas pelos governos militares. Uma dessas mudanças se refere à alteração dos ensinos primários e médio, modificando as denominações para primeiro e segundo grau, respectivamente. Sobre essa questão, ver: SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

Portanto, temos a “interferência dos organismos internacionais como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, a Unesco, entre outros, atingindo todos os setores – [...] inclusive as políticas educacionais brasileiras” (BRANCO et al., 2018, p. 53).

Nesse contexto temos a formulação da proposta acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), apresentada oficialmente pelo Ministério da Educação e Cultura em 1997. Assim, tivemos o indicativo de trabalho com determinadas temáticas nas escolas, como a de gênero. No entanto, a elaboração desses Parâmetros visou à reorganização do discurso neoliberal na educação (BRANCO *et al.*, 2018), com vistas ao favorecimento da classe empresarial.

Pautado nas determinações para a educação mundial no século XXI, o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais seguiu as orientações do “Relatório Jacques Delors”<sup>30</sup>, publicado em 1996 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o qual visava à propagação e manutenção do modelo de educação projetado para atender aos interesses do capital. Dessa maneira, com a elaboração dos PCNs, temos

a tentativa de reorganização do discurso neoliberal na educação, a qual beneficia a conservação das relações de exploração vigentes. Nesse sentido, a educação pública é utilizada como a melhor ferramenta para conformar espíritos, inculcar valores, homogeneizar discursos e fazer com que os indivíduos aceitem como natural a reestruturação do capitalismo globalizado, com as suas diferenças econômicas, sociais e culturais, sob a égide de uma preparação para o mundo do trabalho em detrimento de uma formação emancipadora. (BRANCO et al., 2018, p. 54)

Desse modo, o empresariado obteve o controle de acesso direto à educação pública no Brasil, com a gestão de recursos, interferência no currículo e na seleção de materiais. Os temas transversais, por exemplo, foram implementados por instituições privadas “parceiras”. Com isso, havia a intenção de unificação do currículo, cujo objetivo maior é de formação de mão de obra que atendessem às necessidades do mercado de trabalho globalizado.

A criação dos PCNs serviu de suporte para a ação dos/as professores/as em relação aos conteúdos que poderiam ser ministrados em sala de aula. As temáticas de Gênero e Sexualidade estão inseridas, no documento, no tema transversal Orientação Sexual. Apesar de haver pesquisas acadêmicas sobre a categoria de Gênero desde a década de 1970, somente em 1997

---

<sup>30</sup> O documento *Educação: um tesouro a descobrir*, escrito pelo economista francês Jacques Delors entre os anos de 1993 a 1996, a pedido da Unesco, tem como objetivo a criação de recomendações e orientações aos governos para a implementação de políticas educacionais em nível mundial.

é que essa temática foi incluída na documentação regulamentadora do ensino formal no Brasil, como afirma Helena Altmann:

No Brasil, essa é a primeira vez que o tema orientação sexual ou educação sexual é oficialmente inserido no currículo escolar nacional. De acordo com esse documento, os temas transversais tematizam problemas fundamentais e urgentes da vida social—ética, saúde, meio-ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Eles devem ser trabalhados, ao longo de todos os ciclos de escolarização, de duas formas: dentro da programação, através de conteúdos transversalizados nas diferentes áreas do currículo e como extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema. (ALTMANN, 2003, p. 283)

No entanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais tratam a categoria Gênero como sinônimo de sexualidade, de acordo com o viés biológico. Ora, sabemos que gênero e sexualidade são termos que encerram noções diferentes, uma vez que o segundo conceito se refere ao caráter biológico do indivíduo, o primeiro termo está relacionado enquanto produto da realidade social. Com isso, ao analisar os objetivos referentes aos temas transversais dos PCNs, constatamos que o subtema das relações de gênero não é sequer mencionado.

Apesar de os PCNs subsidiarem as ações do Ensino Fundamental nas escolas em todo o país, o documento afirma que a proposta se configura pela abertura e flexibilidade, sendo uma regulamentação com caráter orientador, e não impositivo. Com a intencionalidade de direcionar e unificar os conteúdos curriculares, visando atender à classe empresarial, salientamos o quanto as determinações contidas nos chamados temas transversais foram simplificadas e generalizadas, não levando em consideração aspectos importantes para o estudo de determinadas categorias, como a de gênero.

Seguindo o mesmo pressuposto em que foi ancorado os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Com efeito, a BNCC começa a ser formulada no primeiro semestre de 2015, ainda no governo Dilma. Em seu processo de produção e organização, reúne membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e fundamentalmente representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum. (MARSIGLIA et al., 2017, p. 108)

Calil (2015) apontou que a construção do documento regulador do ensino no Brasil na perspectiva neoliberal, na intenção de atender aos interesses dos representantes da burguesia, subordina a educação a atender “metas relacionadas a fluxo escolar, ao controle vertical sobre o trabalho docente e à obtenção de resultados em exames padronizados”, isso tudo aliado a um “currículo prescritivo que ataca frontalmente a autonomia docente” (CALIL, 2015, p. 40).

Desta forma, temos a secundarização do compromisso com uma educação de qualidade, emancipadora, que visa à formação de cidadãos/ãs críticos/as e conscientes, pois há a priorização ao atendimento de “interesses privados, relações de poder, alianças entre partidos políticos, agentes educacionais e *lobbies* educativos, sindicatos corporativos e instituições capitalistas” (BRANCO *et al.*, 2018, p. 56).

Apresentado como um documento normativo que define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7), a BNCC define que o trabalho a ser desenvolvido nas escolas de Ensino Fundamental e Médio do Brasil deve ser pautado de acordo com o desenvolvimento de competências e habilidades. Portanto, o documento define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

Desse modo, são apresentadas dez competências gerais da Educação Básica que visam à formação de indivíduos facilmente adaptáveis às instabilidades do mercado de trabalho capitalista, seres humanos flexíveis e moldáveis, que atendam às necessidades do mercado. A autonomia do estudante, trazida no texto da BNCC, é aquela pensada na concepção do indivíduo empreendedor, sujeito capaz de superar as dificuldades e criar soluções para os problemas, com a valorização de suas potencialidades. Ou seja, o objetivo maior da educação no Brasil será formar mão de obra que atenda às exigências do mercado de trabalho informal e precarizado.

Na etapa do Ensino Médio, a BNCC, articulada com a reforma do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017), reafirma a organização dessa etapa de escolarização da Educação Básica de acordo com a organização em áreas do conhecimento. Assim, há a estruturação das competências gerais que regulamentarão o ensino nas áreas de Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Com a redução da carga horária no Ensino Médio, a quantidade de horas exigidas que o/a estudante cumpra na escola será complementada pelos itinerários formativos, o que

acarretará em uma formação aligeirada e precária, de caráter genérico, com ênfase na formação técnica e profissional. Ao pressupor o estabelecimento do ensino de acordo com a estruturação curricular baseado em áreas do conhecimento há a retirada da obrigatoriedade das disciplinas nas escolas.

Portanto, em nenhum momento, o texto da BNCC traz a definição de temas ou propostas de conteúdos específicos para cada componente curricular. Mas o documento definiu algumas categorias que servirão de base para o trabalho com as competências e habilidades de cada área do conhecimento. Logo, há a ausência de conteúdos problematizadores e a simplificação de conceitos essenciais para a compreensão das disciplinas, o que acarreta um gritante empobrecimento do currículo escolar.

Nenhuma das dez competências gerais abarca a abordagem com a temática de gênero, assim como as competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas também não tratam, especificamente, sobre a necessidade de se trabalhar com as questões que envolvem as relações de gênero em sala de aula. A competência específica 5, por exemplo, traz como objetivos: “Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (BRASIL, 2018, p. 564). Os textos referentes às competências e habilidades são organizados, de maneira geral, sem especificar temáticas que são tão importantes e essenciais para a discussão nas escolas, como as de classe, gênero, etnia, entre outras.

É pelo fato de que os currículos e as práticas de ensino de História estarem, constantemente, em um processo dialético de construção e reconstrução que se torna necessário incluir discussões, temas e problematizações que superem os conteúdos canônicos, geralmente apresentados nos programas da disciplina de História na Educação Básica, mesmo que isso signifique afrontar as organizações curriculares impostas pelos governos.

Alguns trabalhos mostram experiências positivas na inserção da categoria “Gênero” nas aulas de História, como as pesquisas apresentadas, em forma de artigos, por Gabriela Schneider (2021) e Tatiane de Azevedo (2021). As autoras apresentaram proposições, no âmbito do ProfHistória, relacionadas ao trabalho sobre gênero, em uma proposta de currículo de construção permanente, e na elaboração e aplicação de um curso de extensão para professoras/es, respectivamente. Esses exemplos nos mostram o quanto é necessário que a perspectiva de gênero seja levada às salas de aula.

A ausência de discussões sobre as questões de gênero nas aulas de História deve-se, muitas vezes, ao fato de que os/as docentes não tiveram, em suas formações, disciplinas acadêmicas que tratassem sobre as relações de gênero, e/ou História das Mulheres. Além de



que “na formação de professores/as, ao analisar a questão do gênero, os docentes, estão imbuídos de concepções culturais, que muitas vezes impede o diálogo com os outros [...]” (ZARBATO, 2015, p. 58). Aliado a essas constatações, há o fato de que os livros didáticos pouco abordam as mulheres ao longo da história, contribuindo para a invisibilidade e subalternização feminina na historiografia e conseqüentemente nos conteúdos escolares.

Carla Pinsky (2018) indagou sobre o fato de que o/a estudante passa, muitas vezes, por toda a etapa da escolarização sem ter tido oportunidades de refletir sobre as relações de gênero nas aulas de História. A autora afirmou o quanto essa lacuna provocada pela falta de abordagens relacionadas à construção social da diferença sexual é grave e o quanto o trabalho com as questões de gênero pode enriquecer as abordagens nas aulas da disciplina:

Capacitar os estudantes para perceber a historicidade de concepções, mentalidades, práticas e formas de relações sociais é justamente uma das principais funções das aulas de História. Ao observar que as ideias a respeito do que é “ser homem” e “ser mulher”, os papéis considerados femininos e os masculinos ou a condição das mulheres, por exemplo, foram se transformando ao longo da história (como e por que), os alunos passam a ter uma visão mais crítica de suas próprias concepções, bem como das regras sociais e verdades apresentadas como absolutas e definitivas no que diz respeito às relações de gênero. Também adquirem uma compreensão maior dos limites e possibilidades dos seres históricos (os estudantes entre eles), pois dentro das determinações históricas também é possível fazer escolhas, mesmo em aspectos que, por sua aparente ligação com a biologia, se mostram difíceis de serem mudados (e melhorados). (PINSKY, 2018, p. 32-33)

Em relação ao ensino de História preconizado nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, Calil (2015) realizou um estudo para compreender como a disciplina é pensada pelo documento norteador da Educação Básica, de acordo com a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O autor concluiu que “sob uma lente redutora que procura basicamente fazer comparações ou identificar suas conseqüências para a história brasileira” (CALIL, 2015, p. 41) há a concepção de uma história voltada para o patriotismo e desvinculada do estudo de conceitos importantes para a compreensão da realidade atual. Destarte, há “uma forte individualização da História, [...] que enseja forte ênfase nos sujeitos individuais em detrimento das forças sociais” (CALIL, 2015, p. 46).

Ao se pensar no trabalho com temáticas relacionadas à Ditadura Empresarial-Militar brasileira, entendemos que essas podem ser encaradas como abordagens controversas. Justamente por se tratar de uma história inserida no contexto do tempo presente, o golpe de 64 e seus desdobramentos são alvos de disputas de memórias e opiniões, logo, tratar sobre esse assunto pode provocar polêmicas, o que é capaz de resultar em recuo do/a professor/a ao tratar

sobre esse período em sala de aula. Contudo, apesar das dificuldades, é extremamente necessário não retroceder em relação a essas abordagens.

Alessandra Gasparotto e Caroline Bauer (2021) nos apresentaram algumas razões que mostram a necessidade de se tratar sobre a ditadura nas escolas. Primeiramente, porque “[...] circulam no espaço escolar fragmentos dessas memórias, opiniões diversas e uma série de noções cristalizadas acerca desse passado, [...] que tendem a relativizar a lógica e a violência ditatorial. [...]”. Também há o fato de que “[...] muitos [livros didáticos] continuam reproduzindo [...] uma abordagem linear e cronológica, [...] que enfatiza o binômio repressão e resistência, desvinculada de uma discussão mais ampla. [...]” Além disso, há o fato de que o “alcance limitado das políticas de memória sobre a ditadura no Brasil (e sua efetivação tardia) contribuiu para que o tema fosse marcado pelo silêncio e pelo esquecimento. [...]” (GASPAROTTO; BAUER, 2021, p. 444).

No contexto em que vivemos, no qual há uma exacerbação de disputas de memórias, em que está em voga ondas de negacionismos e revisionismos, torna-se imperativo promover reflexões profundas sobre o período da ditadura de 64 no Brasil e a atuação de sujeitos que resistiram à repressão promovida pelos agentes ditatoriais, evidenciando o papel das mulheres que lutaram contra esse período político obscuro da história do país, e pela democracia.

Em um artigo, Rita de Cássia Gonçalves (2018) ressaltou que, ultimamente, houve um movimento crescente de questionamento, por parte de estudantes e familiares, em relação à maneira como alguns conteúdos de história são desenvolvidos nas escolas. Sobre a Ditadura Empresarial-Militar, por exemplo, questiona-se a versão dos acontecimentos apresentada pelo/a professor/a, com afirmações de que, ao apresentar “sua história” dos eventos, o/a docente estaria incitando os/as estudantes a acatarem determinada ideologia. No entanto, não consideram que a História é uma ciência que possui metodologia própria de pesquisa e análise dos fatos históricos, sendo que só a verdade interessa ao/à historiador/a (VEYNE, 1998).

É assumindo a postura de enfrentamento que professores e professoras de História devem se pautar diante do trabalho com temáticas complexas, como as que envolvem gênero e ditadura, nas salas de aula. Tratar sobre o período ditatorial é uma oportunidade para que os/as docentes possam incitar os/as discentes a argumentar sobre o que sabem e ouvirem falar sobre o assunto, questionar determinados posicionamentos e confrontar opiniões com o conhecimento histórico. Esses são exercícios importantes pois, “[...] para além da sensibilização que sua abordagem potencializa, as reflexões que oportunizam, justamente por sua complexidade, são fundamentais para a construção do conhecimento histórico” (GASPAROTTO; BAUER, 2021, p. 443).

Apesar de os documentos orientadores do ensino promoverem ataques à disciplina de História, na Educação Básica, através da não previsão de sua obrigatoriedade, bem como da exclusão de categorias e conteúdos do currículo escolar fundamentais para a compreensão histórica, isso por conta de que a classe empresarial, que controla e domina a educação pública em nosso país, visa tão somente à formação de mão de obra qualificada e flexível para atender às demandas do mercado de trabalho; torna-se imperativo que professoras e professores não recuem, mas busquem alternativas de lutas pela construção de uma pedagogia crítica que vise à emancipação humana.

#### 4.2 O ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

Diferentemente dos outros animais, que se adaptam ao meio em que vivem, o ser humano necessita adaptar a natureza às suas necessidades, transformando, intencionalmente, o ambiente em que vive através do trabalho. Ao transformar a natureza em relações sociais de produção, os indivíduos produzem também as ideias. Se o trabalho é algo específico dos seres humanos, a educação também o é, já que ela resulta do processo de produção contínua da existência realizado por homens e mulheres. Quando refletimos sobre o significado da escola na sociedade em que vivemos, torna-se difícil fugir ou negar a premissa de que ela é determinada pelo conflito de interesses sociais. A questão maior a se pensar é como a escola pode se situar no âmbito da luta de classes e qual o seu papel em uma sociedade caracterizada por profundas desigualdades sociais.

Nesse contexto, a escola pode assumir, basicamente, três papéis: o de ignorar a realidade social objetiva e concreta - a da luta de classes que opõe opressores e oprimidos; o de reconhecer a realidade de exploração, mas se conformar com a condição imposta; ou o de fazer o reconhecimento das relações de dominação e exploração e se colocar como um instrumento de luta a serviço dos interesses da classe dominada.

É de acordo com essa última perspectiva, de que a escola deve estar articulada com os interesses dos trabalhadores, que Dermeval Saviani (1999; 2011) propõe uma pedagogia com caráter revolucionário, capaz de ser um instrumento a serviço da luta por uma sociedade igualitária. Articulada no final da década de 1970, no Brasil, a Pedagogia Histórico-Crítica consiste na “passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica da educação” (SAVIANI, 2011, p. 80).

De acordo com a citação acima enunciada, Saviani classificou as teorias da educação conforme o posicionamento de cada uma diante da realidade concreta. Portanto, temos as

teorias não críticas, que são aquelas que não consideram a realidade externa à escola como fator determinante no processo de ensino, uma vez que a sociedade é entendida como um organismo harmonioso, que visa à adequada integração de todos os seus membros no corpo social. Para essas teorias, em relação ao problema da marginalidade no processo de escolarização, a escola é um elemento que promove a equalização social. Logo, ao se inserir no sistema educacional, o/a estudante teria condições de corrigir o desvio da marginalidade.

Assim, as teorias não críticas são representadas pelas pedagogias tradicional, nova e tecnicista. Essas teorias pedagógicas concebem que a educação possui uma considerável autonomia na sociedade e que, pelo esforço, para superar a questão da marginalidade no processo de escolarização, a educação garante com que a coesão social seja mantida.

Já as teorias do sistema de ensino enquanto violência simbólica, da escola enquanto aparelho ideológico de Estado e da escola dualista, são classificadas por Saviani como teorias crítico-reprodutivistas, uma vez que reconhecem os condicionantes que determinam as relações sociais, por outro lado, percebem a escola somente como puro fator de reprodução da sociedade.

As teorias crítico-reprodutivistas entendem a marginalidade como um aspecto inerente à sociedade capitalista, sendo a escola um mecanismo não autônomo, totalmente dependente do sistema social em que está inserida. A educação é vista não como um elemento capaz de superar o problema da marginalidade, mas como um mecanismo que visa atender aos interesses de legitimação da dominação exercida pela classe opressora, reproduzindo a marginalidade social.

Norteadas pela concepção filosófica do materialismo histórico-dialético, afirmada sobre uma base histórica e historicizante e atrelada à psicologia histórico-cultural, a Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Saviani opõe-se às teorias com caráter a-histórico e a-crítico, e “se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório [...] como a impotência [...] colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (SAVIANI, 1999, p. 41).

É importante situar o contexto atual no qual a educação brasileira está inserida, para entendermos de que maneira a Pedagogia Histórico-Crítica pode contribuir para a contraposição da naturalização das relações sociais estabelecidas. Atualmente, temos o seguinte quadro da educação em nosso país:

No que se refere às bases econômico-pedagógicas identificamos, a partir da reconversão produtiva, a concepção pedagógica neoprodutivista que tem como corolário a “pedagogia da exclusão”. Quanto às bases pedagógico-administrativas detectamos a reorganização das escolas e redefinição do papel

do Estado (neotecnicismo) com a palavra de ordem da “qualidade total” e a entrada em cena da “pedagogia corporativa”. No que diz respeito às bases psicopedagógicas ocorre a reorientação das atividades construtivas da criança (neonstrutivismo) e a “pedagogia das competências”. Pelo aspecto das bases didático-pedagógicas, destaca-se a pedagogia do “aprender a aprender” e sua dispersão pelos diferentes espaços sociais (neo-escolanovismo). (SAVIANI, 2018, p. 245)

Temos, então, a educação atrelada aos ditames dos interesses neoliberais em uma perspectiva da aprendizagem individualizada, com a mediação escolar realizada de forma mínima. Quando situamos a disciplina de História nesse contexto, reafirmamos o quanto ela está sendo preconizada pelos documentos regulamentadores do ensino em nosso país para continuar atendendo aos interesses do capital, com um ensino voltado para a legitimação e conformação social diante da situação de exploração dos trabalhadores pela classe dominante. Cabe fazer uma breve reflexão histórica sobre essa questão.

Historicamente, a disciplina de História no Brasil foi pensada para atender aos interesses das elites desde os primórdios da formação da nação brasileira. O ensino secundário era ministrado em seminários até o ano de 1837, quando o colégio Pedro II assumiu essa modalidade de ensino. Criado para atender às classes dirigentes, o ensino secundário era exclusivo para os jovens do sexo masculino e priorizava o estudo das ciências em detrimento dos ensinamentos sobre as humanidades.

Com a implantação do Estado Nacional, no século XIX, urge a necessidade de constituição de uma história que delineasse a identidade da nação que estava em processo de definição. Com esse propósito, em 1838, foi fundado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) com o objetivo de “pensar o Brasil segundo os postulados próprios de uma história comprometida com o desvendamento do processo de gênese da Nação” (GUIMARÃES, 1988, p. 6). A missão do IHGB era de “elaborar uma história nacional e de difundi-la por meio da educação, mais precisamente por meio do ensino de História” (FONSECA, 2006, p. 46).

O IHGB empreendeu a construção de uma historiografia baseada nos ideais iluministas, com o retrato de um Brasil homogêneo, que deu prosseguimento ao projeto de civilização iniciado com a colonização portuguesa, sendo a nação integrada somente por brancos. Índios e negros foram excluídos da historiografia que permeia a construção da identidade nacional, pois não trazem consigo a noção de civilização (GUIMARÃES, 1988).

A História ensinada no Brasil nesse período era essencialmente política, nacionalista e eurocêntrica, com a valorização da monarquia e da religiosidade oficial do país. O modelo de

ensino seguido era o francês e os métodos empregados no processo de ensinar e aprender História seguiam de acordo com a prática de memorização de nomes, fatos e datas importantes.

Com a extinção da monarquia e o advento da república, o ensino de História voltou-se para a reconstrução da memória de uma nação que estava em processo de modernização política. Por isso, há a necessidade de se construir uma história pautada na heroicização de personagens que foram significativos para a construção do país, o que evidencia um ensino voltado para atender aos ideais patrióticos.

No percurso do surgimento de uma historiografia pautada na construção da identidade elitista do país, a História buscou legitimação enquanto saber escolar. Itamar Freitas (2006) discorreu, em sua tese, sobre a pedagogia da história no ensino secundário brasileiro, entre 1913 e 1935. Para o autor, a pedagogia no período era pensada exclusivamente como uma preocupação do ensino primário, sendo que houve um embate para a construção de uma teoria da história voltada para o ensino secundário.

Ademais, Itamar Freitas (2006) enfatizou que

O ensino secundário brasileiro seguiu uma trajetória evolutiva linear de reiterados fracassos na tentativa de eliminar, tanto o caráter propedêutico do ensino, quanto o perfil ornamental e enciclopédico do currículo – com ênfase, ora nas ciências físico-naturais e nas matemáticas, ora nos estudos das humanidades. [...] Por essa equação bastante crítica – para não dizer, pessimista –, o ensino secundário no Brasil nasceu (1550) e desapareceu (1971) sem ter cumprido a evolução de que se esperava: migrar de uma proposta elitista para uma proposta democrática. (FREITAS, 2006, p. 15-16)

Deste modo, o ensino no Brasil seguiu para além do século XX com grandes problemas, pois não conseguiu superar o atraso a que estava caracterizada a educação brasileira. A partir da década de 1920, aflorou-se o debate educacional acerca do projeto de nacionalização do ensino, uma vez que a universalização de direitos era necessária para atender às prerrogativas de uma sociedade que desejava se enquadrar nos liames da modernidade capitalista. Diante disso, houve modificações na estruturação do ensino:

A lógica da racionalização capitalista incorporada pelas escolas brasileiras nas décadas de 1920 e 1930 é aprimorada pelas novas mudanças por meio do aperfeiçoamento do controle técnico e burocrático no interior das escolas; a perda do controle do processo de ensino e a subordinação dos professores aos supervisores e orientadores pedagógicos, a massificação e a imposição do material didático (livro didático por excelência) são algumas das formas aperfeiçoadas. Acentua-se o processo de proletarização dos professores. (FONSECA, 2003, p. 19)

Durante os séculos XIX e XX, o ensino de história que predominou nas escolas brasileiras foi pautado de acordo com a história universal, europeizada, seguindo a lógica do esquema quadripartite francês. Quando se estudava o Brasil, era como apêndice da história europeia, sendo destacada a visão de barbárie que se civilizou graças à intervenção portuguesa. As reformas de ensino de Francisco Campos (1931), Gustavo Capanema (1942) e a LDB de 1961 reafirmaram o ensino de história do Brasil sob uma ótica totalmente eurocêntrica (FONSECA, 2001).

No período getulista, o ensino de História foi pensado na perspectiva de contribuir para a construção da superação da ideia de que o Brasil era um país arcaico e atrasado. Portanto, havia a intenção de desenvolver um ensino voltado para o mascaramento das desigualdades que assolavam o Estado brasileiro. Importante destacar que fez parte do projeto de inovação educacional, ocorrido na década de 1930, a proposta da disciplina de Estudos Sociais agregando os conteúdos básicos de História e Geografia. No entanto, a partir de 1940, o Ministério da Educação e Saúde Pública estabeleceu o ensino de História do Brasil como disciplina autônoma.

Com o golpe empresarial-militar, em 1964, houve transformações significativas na esfera educacional do Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases (Lei 5692/71) consolidou o projeto da educação tecnicista, voltada para atender à necessidade de formação de capital humano para as exigências do mercado, o que evidenciava a não necessidade de os/as discentes estudarem disciplinas que visavam à formação do pensamento crítico e autônomo do/a cidadão/ã. Assim, dentre outras medidas, há a descaracterização do ensino de História e de Geografia, sendo essas disciplinas substituídas por Estudos Sociais, e a obrigatoriedade da disciplina e prática educativa de Educação Moral e Cívica.

Selva Fonseca (2001; 2003) fez uma análise detalhada sobre a situação do ensino de História no contexto da Ditadura Empresarial-Militar no Brasil. Com a integração dos estudos de História e Geografia aos Estudos Sociais, houve um impacto direto na formação dos/as professores. Os cursos superiores de Estudos Sociais empreendiam a formação de professores/as polivalentes, mas sem aprofundamento dos conhecimentos estudados. “Tendo como principal objetivo a descaracterização das Ciências Humanas como campo de saberes autônomos, tais cursos apresentavam-nas transfiguradas” (FONSECA, 2003, p. 20).

No intuito de garantir maior eficiência dos ideais patrióticos na prática educativa, os conceitos de moral e civismo perpassavam por todas as disciplinas e se organizavam, além disso, em atividades extraclasse. Assim, a “Educação Moral e Cívica não se trata de mais uma simples disciplina no currículo escolar e sim de uma ‘doutrina’ cuja propagação é controlada pelo Estado” (FONSECA, 2001, p. 37). Por conseguinte, tornou-se comum a realização de atos

cívicos e desfiles suntuosos, o que demonstra o quanto o governo ditatorial se empenhou para cumprir a tarefa de “reduzir os conceitos de moral, liberdade e democracia aos de civismo, subserviência e patriotismo” (FONSECA, 2003, p. 22).

No contexto de debates ocorridos no processo de redemocratização pós período ditatorial no Brasil, houve a realização de uma série de Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) objetivando discutir os rumos da política educacional, bem como definir encaminhamentos que culminariam nos processos de reformulação dos currículos escolares, como relatou Selva Fonseca:

Repensamos e criticamos os diversos aspectos que envolvem a educação, a história e o seu ensino: desde a política educacional, a escola, os professores, os alunos até os pressupostos, os métodos, as fontes e os temas. Deste movimento emergiram outras proposições de ensino em contraposição à chamada história “oficial” dominante em nossas escolas. (FONSECA, 1997, p. 16 apud COSTA, 2001, p. 21)

O movimento de repensar o currículo, na década de 1980, propiciou um deslocamento em prol da recuperação da relevância social curricular, buscando a superação do ensino elitista e tecnicista, predominante no período ditatorial, para o desenvolvimento de um ensino que atendesse às demandas das camadas populares.

A partir de 1990, houve modificações expressivas que impactaram o ensino de História. Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, há a confirmação da premissa da educação para todos e de um ensino de História voltado para abarcar novos conteúdos e novas abordagens. A obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras e a História dos indígenas por meio das leis 10.639/03 e 11.645/08 foram conquistas advindas das intensas lutas de movimentos sociais.

Circe Bittencourt (2008) definiu que a escola “integra um conjunto de objetivos determinados pela sociedade e articula-se com eles, contribuindo para os diferentes processos econômicos e políticos.” A autora enfatizou ainda que “as finalidades de uma disciplina tendem sempre a mudanças, de modo que atendam diferentes públicos escolares e respondam às suas necessidades sociais e culturais inseridas no conjunto da sociedade” (BITTENCOURT, 2008, p. 42).

No século XXI, as tecnologias de informação e comunicação exercem influência significativa no processo de ensino. Portanto, a escola não é o único meio de interposição em relação à aprendizagem. Ao reconhecer essa afirmação, admite-se que há múltiplas formas de



educação e que esta se desenvolve em variadas instituições e a partir de múltiplos meios, como os de comunicação, por exemplo. Diante disso, temos a secundarização da escola, em detrimento de outros espaços e formas nos quais se tem acesso a práticas educativas.

Neste ínterim, ressaltamos o fato de que a pandemia da COVID-19 estimulou o uso, em larga escala, da educação a distância, vista como salvadora da educação em tempos caóticos nos quais são exigidos o distanciamento social. As tecnologias passaram a ser vistas como redentoras, uma vez que permitiriam o contato e a aproximação virtual entre professores/as e estudantes, com a expectativa de estímulo da autonomia destes últimos em gerir o próprio processo da aprendizagem. No entanto, o uso dos instrumentos tecnológicos sem levar em consideração a realidade social possibilitou o escancaramento do fosso em que estão separados os indivíduos que possuem e os que não detêm o acesso aos meios materiais.

A escola, então, pode estar perdendo importância em relação à sua função primordial: a de educar. Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, “não é possível compreender a educação sem a escola, porque a escola é a forma dominante e principal de educação” (SAVIANI, 2011, p. 88). Portanto, ao se contrapor à desvalorização do espaço escolar, essa pedagogia se empenha no resgate da importância da escola, em defesa de sua especificidade e do processo de escolarização.

Essa defesa e valorização da escola deve-se ao fato de que a Pedagogia Histórico-Crítica está interligada aos interesses populares, sendo fundamentada no reconhecimento de que

a educação atual se produz na sociedade de classes e conseqüentemente no contexto de luta de classes e que, portanto, se insere metodologicamente como uma prática posicionada nessa luta vislumbrando constituir-se como um instrumento orientador da classe trabalhadora nos seus anseios por educação de qualidade. O antagonismo entre capital e trabalho, a necessidade de formação diferenciada da força de trabalho decorrente do modo de produção capitalista, a desigualdade substancial nas condições de vida que lhe é inerente, a dualidade de projetos educativos para diferentes classes sociais indicam uma situação do fazer educativo em que o método pedagógico se caracteriza como expressão do compromisso com a necessidade histórica de formar pessoas que pensem e transformem a sociedade. Pessoas que produzam relações sociais libertadoras. (ABRANTES, 2018, p. 100-101)

Na perspectiva dialética, materialista e histórica, a Pedagogia Histórico-Crítica pressupõe a relação do/a estudante com o conhecimento adquirido na escola como uma das dimensões da luta pela emancipação humana. Nesse panorama, o/a discente pode tomar consciência de seu papel enquanto agente social transformador, pois perceberá sua inserção em

um sistema maior. Logo, o aspecto que referencia o ensino na Pedagogia Histórico-Crítica é a prática social.

É na prática social que se substancializa o processo de ensinar. Como disse Paulo Freire: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002, p. 12), o que constitui afirmar que o ato de ensinar vai além do processo de transmissão de conteúdos, mas visa ao desenvolvimento do pensamento teórico do/a estudante, permitindo a elaboração da práxis revolucionária. Com esse intuito, os métodos de ensino pensados a partir da Pedagogia Histórico-Crítica

se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 1999, p. 79)

Saviani (1999) reconhece que a educação não é o fator que determinará, unicamente, o processo das transformações sociais, mas entende a importância desse mecanismo para a produção de conhecimentos que culminem na consciência dos/as educandos/as, da possibilidade de intervenção social que vise à superação da sociedade capitalista. Frente a isso, a Pedagogia Histórico-Crítica é revolucionária, pois

centra-se na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca, pois, converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular. (SAVIANI, 1999, p. 75)

É através dos conteúdos que a escola promove a passagem do saber espontâneo para o saber sistematizado, contribuindo para a construção social do conhecimento. A Pedagogia Histórico-Crítica, ao enfatizar a necessidade de articulação entre teoria e prática social, questiona as tendências pedagógicas que minimizam o papel do/a educador/a, depreciam os conteúdos e desconsideram as práticas sociais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

No ensino de História, a relação entre conhecimentos teóricos e a prática social pode permitir com que os/as estudantes compreendam a realidade em que estão inseridos/as, promovendo a oportunidade de análise e intervenção crítica na sociedade em busca da construção de uma democracia plena, que vise à igualdade entre os/as cidadãos/ãs para além do que prevê a legislação.

Para que o processo de vinculação da teoria, advinda do conhecimento expresso nos conteúdos e conceitos históricos com a prática social, representada pela vivência dos/as discentes, seja consolidada na ação da sala de aula, torna-se imperativo com que os/as professores/as se desvinculem do papel de reprodutores/as da história dita oficial, construída sob a ótica dos vencedores, e considerem os/as estudantes não como meros espectadores, e sim como sujeitos construtores da história e do conhecimento histórico.

Na construção de um ensino de História significativo, que perspetive a formação de sujeitos críticos e atuantes na realidade social, deve-se levar em consideração que o saber histórico está constantemente em construção, em um processo de incorporação das teorias e conhecimentos históricos produzidos em um movimento dialético (FONSECA, 2003).

Assim, a mediação de conteúdos e conceitos permite com que o conhecimento histórico seja construído visando à formação da consciência histórica dos/as estudantes, para que estes/as superem os conhecimentos imediatos, superficiais e possam obter uma compreensão elaborada da realidade.

Neste sentido, o pensamento filosófico crítico, a reflexão sobre a atividade social para além do imediatismo pragmático cotidiano, são necessidades imperativas para a classe trabalhadora, mesmo que boa parte dos indivíduos que a compõem na atualidade possa não ter consciência dessa necessidade. O ensino dos conceitos tomando como base os conhecimentos sistematizados, pautados na ciência, na filosofia e na arte, é uma condição para a superação dos conhecimentos espontâneos, alicerçados no cotidiano. Neste movimento, de superação da espontaneidade cotidiana alienada, o ser humano se apropria de saberes que se integrarão à sua personalidade, passando a ser elementos constitutivos da mesma, possibilitando a transformação da visão que o indivíduo tem do mundo. (MARQUES; DUARTE, 2020, p. 2215)

Por meio da problematização dos conteúdos, articulados com a prática social, o ensino de História pode contribuir para retirar da marginalidade sujeitos históricos negligenciados nas abordagens didáticas, oportunizando com que os/as estudantes produzam conhecimentos que permitam o desenvolvimento da criticidade e contribua na luta da classe trabalhadora pelo desenvolvimento humano em sua plenitude.

#### 4.3 PARA SUPERAR A INVISIBILIDADE: SOLUÇÃO MEDIADORA DE APRENDIZAGEM

Levar para a sala de aula discussões referentes aos Estudos de Gênero e da Ditadura Empresarial-Militar tornam-se imprescindíveis para o rompimento da invisibilidade das mulheres na História, bem como para oportunizar reflexões sobre o conhecimento histórico produzido acerca do período ditatorial, tanto no Brasil quanto na Bahia.

De acordo com as exigências do ProfHistória propomos um guia de apoio pedagógico, em formato de livro digital, voltado para professoras e professores, atuantes na etapa do Ensino Médio, que desejarem trabalhar com a temática da resistência feminina à Ditadura Empresarial-Militar na Bahia. A partir de histórias sobre as trajetórias de luta de mulheres baianas que atuaram no espaço político estadual no período ditatorial e de mulheres que, mesmo não sendo baianas, militaram em algum momento de suas trajetórias contra a ditadura no estado, serão disponibilizados textos, além de uma proposição de oficina didática sobre o tema, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Intitulado: “Resista como uma garota: mulheres nas lutas de resistência à Ditadura Empresarial-Militar na Bahia”, o material didático produzido constitui-se de três partes. O primeiro segmento trata sobre o contexto em que o golpe de 64 foi desferido, abordando as implicações advindas do estabelecimento do governo castrense no estado da Bahia e, especificamente, no município de Vitória da Conquista.

A cidade de Vitória da Conquista foi berço de duas irmãs que se envolveram nas lutas contra a Ditadura Empresarial-Militar: Dinaelza Coqueiro e Diva Santana. O município dispõe de um monumento edificado em 1998, nomeado: *Aos 27 Baianos Mortos e Desaparecidos Políticos, Vítimas da Ditadura Militar*. Esses fatores chamaram a nossa atenção, como possibilidades para o desenvolvimento de reflexões, em salas de aula, sobre as lutas de mulheres contra o governo ditatorial e sobre as políticas de preservação da memória da ditadura, em âmbito local.

Ao se trabalhar com o conceito de memória, deve-se compreender que memória não é o mesmo que história. As memórias “precisam ser evocadas e recuperadas e merecem ser confrontadas. [...] Nenhuma memória, individual ou coletiva, constitui a história” (BITTENCOURT, 2008, p. 170). Já a história “consiste na escolha e construção de um objeto, operação que pode dar-se a partir de evocação de lembranças” (LE GOFF, 1988, p. 109 apud BITTENCOURT, 2008, p. 170). Sobre o conceito de memória, Nora (1993, p. 9) explicou que:

[...] A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. [...] A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente. [...] A memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. [...] Ela é por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. [...] A memória se enraíza no concreto, no gesto, na imagem, no objeto.

De acordo com a citação acima e também com o pensamento de Halbwachs (2013), consideramos que nenhuma lembrança pode coexistir individualmente, uma vez que os contextos sociais são a base para a atividade de reconstrução da memória, portanto, a memória é coletiva. Levando em consideração que toda memória é seletiva, o esquecimento e o silêncio estão totalmente imbricados com o fenômeno de rememoração, fatores relacionados aos usos políticos que fazemos da memória.

Constantemente ressignificada à luz das demandas do presente, a materialização da rememoração é realizada por meio dos “lugares de memória”, na perspectiva de Pierre Nora, sendo eles de ordem material, simbólica e funcional. Destarte,

os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. É por isso a defesa, pelas minorias, de uma memória refugiada sobre focos privilegiados [...]. (NORA, 1993, p. 13)

A história oficial da Ditadura-Empresarial Militar privilegiou a reconstituição do passado de acordo com a ótica dos vencedores, ocasionando embates, tanto pelas memórias produzidas pelo Estado, quanto pelas “memórias subterrâneas” (POLLAK, 1989), associadas aos movimentos sociais, que lutam para que os grupos de resistência à ditadura, dantes silenciados, possam ter suas experiências traumáticas propagadas.

Nesse contexto de disputas de memórias, Joana D’Arc Ferraz (2007) questionou a política oficial de preservação da memória da Ditadura Empresarial-Militar no Brasil, destacando que não há interesse estatal em difundir as experiências de resistência de pessoas que militaram contra a ditadura em nosso país. As iniciativas que tivemos, nesse sentido, referem-se a algumas atitudes pontuais, de representantes do poder público e de algumas prefeituras, associadas a grupos defensores dos direitos humanos.

O primeiro memorial do tipo monumento/antimonumento construído em homenagem aos mortos e desaparecidos no Brasil data do ano de 1993, na cidade de Recife. Desse modo, a construção monumental/antimonumental *Tortura Nunca Mais* insere-se no contexto de políticas de memória empreendidas que visam à reparação simbólica das vítimas do período ditatorial.

O conceito de antimonumento refere-se às construções contrárias ao monumento tradicional, pois possuem outra finalidade, utilizando-se de uma estética diferenciada.

Enquanto o monumento tradicional, desde a Antiguidade, esteve ligado mais a celebrar (heróis, feitos heroicos), a comemorar (vitórias bélicas), do que a ideia de advertir, o antimonumento pertence a outra orientação política e ideológica, ou seja, é erigido para lamentar a dor e o sofrimento das vítimas de uma tragédia; pertence à tradição da “história dos vencidos”, uma história a contrapelo. (BENJAMIN, 2020 apud TAVARES, 2021, p. 7)

Desde a construção do memorial *Tortura Nunca Mais*, em Recife, outros monumentos/antimonumentos foram erigidos pelo Brasil, como é o caso do *Aos 27 Baianos Mortos e Desaparecidos Políticos, Vítimas da Ditadura Militar*, em Vitória da Conquista. Inaugurado em 9 de julho de 1998, sob a gestão do prefeito Guilherme Menezes, o memorial, de iniciativa do Grupo Labor – Assessoria, Documentação e Pesquisa, está localizado na Praça Tancredo Neves, centro da cidade (TAVARES, 2021).

A obra escultórica deve sua concepção artístico/ideológica aos artistas plásticos conquistenses Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro e Romeu Ferreira Filho (a arte deste, com supervisão daquela), conjuntamente com o prof. Ruy Hermann Araújo Medeiros [ex-presos políticos no período ditatorial]. Sua construção contou com recursos públicos através de subscrições populares. (TAVARES, 2021, p. 11)

A construção monumental/antimonumental é constituída por duas grandes placas de metal. Em uma delas, na parte externa, é sobreposta uma outra placa na qual foram inscritos 27 nomes de pessoas baianas, vítimas da violência institucional empreendida pela Ditadura Empresarial-Militar.<sup>31</sup> Dos vinte e sete nomes relacionados na placa, três referem-se às

---

<sup>31</sup> Seguem os nomes dos/as 27 baianos/as, mortos/as e/ou desaparecidos/as inscritos no monumento/antimonumento em Vitória da Conquista: Antônio Carlos Monteiro Teixeira, Aderval Alves Coqueiro, Carlos Marighella, Demerval da Silva Pereira, Dinaelza Santana Coqueiro, Dinalva Oliveira Teixeira, Eudaldo Gomes da Silva, Jorge Leal Gonçalves, José Lima Piauhy Dourado, João Carlos Cavalcante Reis, José Campos Barreto, Joel Vasconcelos Santos, Luís Antônio Santa Bárbara, Mário Alves de Sousa Vieira, Maurício Grabois, Nilda Carvalho Cunha, Nelson Lima Piauhy Dourado, Péricles Gusmão Régis, Pedro Domiense de Oliveira, Otoniel Campos Barreto, Rosalindo Sousa, Sérgio Landulfo Furtado, Stuart Edgard Angel Jones, Uirassu de Assis Batista, Vitorino Alves Moitinho, Vandick Reidner Pereira Coqueiro, Walter Ribeiro Novaes.

mulheres: Dinaelza Santana Coqueiro, Dinalva Oliveira Teixeira e Nilda Carvalho Cunha. Em pesquisa nos repositórios acadêmicos das universidades da região constam trabalhos somente sobre a trajetória política de Dinaelza, dentre os nomes citados.

Na parte interna há mais uma placa menor, contendo a designação do monumento/antimonumento, local, data da construção e os devidos créditos aos responsáveis pela elaboração e construção da obra.<sup>32</sup> Nessa placa há, ainda, a inscrição de um pensamento de José Saramago.<sup>33</sup>

Na outra placa grande há uma figura vazada no centro no formato de um ser humano, “denunciando simbolicamente a dualidade presença/ausência de vários mortos e desaparecidos pela violência da ditadura” (TAVARES, 2021, p. 12), como podemos observar na figura 1:

**Figura 1 - Monumento/antimonumento Aos 27 Baianos Mortos e Desaparecidos Políticos, Vítimas da Ditadura Militar**



**Fonte:** Acervo da autora (2021).

<sup>32</sup> O monumento/antimonumento foi realizado pelo Labor, com arte de Romeu Ferreira e supervisão de Ana Palmira Casimiro. A execução ficou por conta de Moisés Rodrigues da Silva e Marcionílio Alves Costa, em oficina da Marmoraria Amsterdã.

<sup>33</sup> A inscrição diz: “Aprendamos um pouco, isso e o resto, o próprio orgulho também, com aqueles que do chão se levantaram e a ele não tornam, porque do chão só devemos querer o alimento e aceitar a sepultura, nunca a resignação.” (J. Saramago)

Os esquecimentos e silêncios, em relação aos/às mortos/as e desaparecidos/as pela ditadura, ao serem transformados em memória social reforça a cobrança por reparação jurídica e moral e a luta por justiça e pela verdade. Levar essa temática para a sala de aula, no entrelaçamento entre memória e história local “tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos espaços de convivência e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente” (BITTENCOURT, 2008, p. 168).

Propiciar a problematização do monumento/antimonumento *Aos 27 Baianos Mortos e Desaparecidos Políticos, Vítimas da Ditadura Militar*, possibilitando discussão de questões relacionadas ao intuito e aos sentidos do memorial, bem como quais os significados dessa construção para a população, pode proporcionar que os/as estudantes conheçam as especificidades e multiplicidades da história na região em que vivem, estabelecendo relações dialéticas entre o todo-parte, assim como poderão valorizar a memória, o patrimônio cultural e a noção de pertencimento, a partir das experiências das “memórias subterrâneas”.

O ensino da história local, a partir do estudo do patrimônio cultural pode, assentar-se nas diversas memórias disseminadas nos mais diferenciados sujeitos sociais para que se possa apreender delas as diversas versões e olhares que a experiência histórica local se fundamenta e se constitui, não devendo, sob pena de cair na homogeneidade histórica concebida pela concepção “oficial” de memória e história e tão cara às gerações de nossos pais, está alicerçada na visão dominante de apenas um segmento da sociedade ou de determinados indivíduos que tomaram para si a alcunha de “autênticos repositórios” da memória social. (ZARBATO; SANTOS, 2015, p. 70)

Prosseguindo com a explicitação da estrutura do material pedagógico, a segunda parte do livro digital é destinada a retratar as histórias de mulheres militantes que tiveram atuação política na Bahia. Essas trajetórias são conhecidas por nós através das pesquisas acadêmicas locais e regionais, abordadas na segunda parte desta dissertação. Essa seção do livro digital contempla textos sobre as vivências políticas de Amábília Almeida, Derlei Catarina de Luca, Maria Liége, Ana Montenegro, Dinaelza Coqueiro e Diva Santana.

Já a terceira seção do livro digital trata sobre a proposta de oficina didática na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, que poderá ser aplicada com estudantes da 3ª série do Ensino Médio. Como o objetivo é abordar o golpe de 64 e seus desdobramentos, sob a ótica local, há uma ênfase nas trajetórias de luta de Dinaelza Coqueiro e Diva Santana, assim como o desenvolvimento de uma abordagem envolvendo o monumento/antimonumento construído em Vitória da Conquista, em memória às vítimas baianas da violência institucional ditatorial.



A didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, organizada por João Luiz Gasparin (2002), utiliza como suporte epistemológico a Teoria Dialética do Conhecimento e a Teoria Histórico-Cultural, e estabelece que o conhecimento escolar é construído de forma a atender à dimensão teórico-prática. O conhecimento produzido no espaço da escola pode ser apropriado teoricamente pelos/as aprendizes, em prol das necessidades sociais. Dessa maneira, os conteúdos devem ser trabalhados de forma com que os/as discentes possam aplicá-los na compreensão e transformação da sociedade em que vivem.

Levando em consideração que é a existência social dos seres humanos que gera o conhecimento, a teoria epistemológica dialética considera o “[...] conhecimento como fato histórico e social [que] supõe sempre continuidades, rupturas, reelaborações, reincorporações, permanências e avanços” (GASPARIN, 2012, p. 4).

Já a Teoria Histórico-Cultural “[...] enfatiza a importância da interação dos indivíduos entre si, enquanto sujeitos sociais, e da relação destes com o todo social no processo de aquisição dos conhecimentos escolares [...]” (GASPARIN, 2012, p. 52).

Ressaltamos a importância da escola que, por meio do seu currículo, representa socialmente o conhecimento produzido em sua dimensão científica. A escola é, portanto, fundamental na função de fornecer acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, com vistas a possibilitar que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem possam obter condições de intervir no meio social de forma autônoma e crítica. Assim como,

a sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constroem sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa. Na sala de aula se evidencia, de forma mais explícita, os dilaceramentos da profissão de professor e os embates da relação pedagógica. (SCHMIDT, 2004, p. 57)

Na teoria da Educação Histórico-Crítica, os conteúdos são entendidos como uma construção social histórica, produzidos para atender às necessidades humanas e reúnem “[...] dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais que devem ser explicitadas e apreendidas no processo ensino-aprendizagem” (GASPARIN, 2012, p. 2).

A didática na perspectiva Histórico-Crítica privilegia as contradições, as dúvidas e questionamentos dos/as estudantes, visando à construção de um conhecimento voltado para a orientação da vida prática dos sujeitos. Assumir essa teoria do conhecimento na práxis da sala

de aula significa trabalhar com uma concepção de educação política comprometida com a criação de uma sociedade plenamente democrática.

Apesar da esfera educacional estar, cada vez mais, absorvendo as transformações tecnológicas que visam facilitar o processo de ensino, ou, por vezes, sugere-se até a dispensa do papel do/a educador/a pela tecnologia, consideramos que, no processo de aquisição do conhecimento, o/a professor/a é insubstituível. Na didática aqui abordada, o/a professor/a e o ensino são compreendidos como mediadores fundamentais entre a aprendizagem escolar e o desenvolvimento cognitivo dos/as estudantes.

Entendemos que o conceito de mediação pedagógica se constitui como

a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. É a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las, debatê-las, com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela. (MASETTO, 2000, p. 144-145 apud GASPARIN, 2012, p. 106)

Realizado em um processo conjunto de interação entre professor/a, estudante e as demais instâncias da escola (política, administrativa, pedagógica), o ensino, de acordo com a perspectiva mediadora, deve ser compreendido como uma prática social que objetiva com que os/as discentes problematizem, compreendam, posicionem-se e interfiram na realidade social em que estão inseridos/as.

Para atender às demandas exigidas no processo de mediação, o/a professor/a mediador/a, além de ter domínio sobre os conteúdos relacionados à sua área do conhecimento, deve posicionar o/a estudante no centro do processo da aprendizagem e assumir a postura de corresponsabilidade e parceria com os/as educandos/as, respeitando a individualidade e subjetividade de cada um/a, levando em consideração suas concepções de mundo. Diante disso,

a concepção de mundo pode ser entendida como a visão que cada pessoa tem da natureza, da sociedade, da vida humana, das relações entre os seres humanos e de si mesma como um indivíduo. A concepção de mundo é algo que se desenvolve em íntima relação com a vida de cada pessoa, numa unidade dialética entre subjetividade e objetividade, individualidade e coletividade, singularidade e universalidade, pensamento e ação, cognição e afeto etc. (DUARTE, 2018, p. 66)

De acordo com Gasparin, o conhecimento é adquirido através da aprendizagem significativa, que envolve, além dos processos intelectivos dos/as estudantes, “suas relações subjetivas e objetivo-sociais de existência, no contexto em que vivem” (GASPARIN, 2012, p. 110). Na sala de aula, a interação deve ser pensada como responsabilidade mútua, entre docente e discentes, sujeitos do processo, para que se alcance a aprendizagem. Assim, os/as aprendizes realizarão a sua autoaprendizagem a partir do processo de interaprendizagem.

Para Selva Fonseca (2009), da relação dialógica entre professor/a e estudantes, atrelada às concepções teóricas advindas dos conteúdos, relacionados com os múltiplos saberes e evidências, é construído o conhecimento histórico, definido pela autora como “provisório, incompleto, seletivo e limitado” (FONSECA, 2009, p. 119).

Superando o método “tradicional” de ensino, que consistia no ato de decorar datas, personagens e fatos históricos, os conteúdos de História devem ser trabalhados de forma que propiciem a problematização, a investigação e a produção de conhecimentos atrelados à realidade dos sujeitos envolvidos/as no processo de ensino-aprendizagem, pautados/as na busca por uma atitude reflexiva e questionadora dos/as estudantes em relação ao conhecimento historicamente produzido.

Nesse processo de apropriação do conhecimento, temos que levar em consideração a valorização dos conteúdos como algo essencial. É perceptível que não são apenas as teorias científicas que conferem aos/as estudantes as possibilidades de representação do mundo do ponto de vista histórico, as representações cotidianas também devem ser consideradas. No entanto, é a partir da aquisição dos conhecimentos científicos, historicamente produzidos pela humanidade, que será possível a superação das ideias imediatas.

Reconhecemos que a docência é uma atividade repleta de nuances e complexidades. O saber docente é constituído do conhecimento específico da disciplina escolar, dos conhecimentos curriculares, dos saberes pedagógicos e dos saberes práticos da experiência (FONSECA, 2003). Então, estar envolvido/a no processo de ensino-aprendizagem de História requer “[...] sensibilidade, postura crítica, reflexão permanente sobre nossas ações, sobre o cotidiano escolar, no sentido de rever nossos saberes e nossas práticas” (FONSECA, 2003, p. 63).

Flávia Caimi (2012) também apontou as complexidades envolvidas na ação de ensinar História, destacando que

[...] professores de história precisam ser capazes de ajudar outros a aprender história e a pensar historicamente, tarefa que exige a mobilização de estratégias que dizem respeito ao conhecimento histórico, propriamente dito, mas também à elaboração de problemas historiográficos, aos conhecimentos prévios dos alunos, aos contextos de aprendizagem, dentre outros. (CAIMI, 2012, p. 104)

Cogitamos a escola como lugar de produção de conhecimento, sendo que o conhecimento histórico escolar não se constitui como mera e simples transposição do conhecimento acadêmico, mas deve ser entendido como

uma forma de saber que pressupõe um método científico no processo de transposição da ciência de referência para uma situação de ensino, permeando-se em sua reelaboração, com o conhecimento proveniente do “senso comum”, de representações sociais de professores e alunos e que são redefinidos de forma dinâmica e contínua na sala de aula. [...] (BITTENCOURT, 2004, p. 25)

A partir dos aspectos acima levantados, traçaremos a estrutura da oficina didática que consta na terceira parte do material de apoio pedagógico, de acordo com a organização do ensino para a Pedagogia Histórico-Crítica. Gasparin (2012) desenvolveu uma didática estruturada nas etapas do método dialético de construção do conhecimento escolar – prática, teoria, prática – organizando-a nas seguintes fases: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse, Prática Social Final.

A Prática Social Inicial é o ponto de partida do percurso pedagógico, refere-se a uma mobilização dos/as estudantes para a construção do conhecimento escolar. Os/As discentes devem ser sensibilizados/as e desafiados/as para que possam demonstrar interesse pelo conteúdo. Cabe, pois, aos/às docentes relacionar o assunto da aula com as vivências dos/as estudantes, através de questionamentos, para que eles/as percebam que as abordagens se associam com o seu cotidiano, suas necessidades, problemas e interesses.

Desse modo, antes de iniciar o conteúdo propriamente dito, o/a professor/a deve informar aos/às estudantes qual assunto será trabalhado, bem como deve ficar explícita a metodologia que será empregada na aula. Então, haverá a sondagem daquilo que os/as discentes já sabem sobre o conteúdo, contextualizando o assunto com a realidade social.

A segunda etapa da proposta didática constitui-se na Problematização. Nessa fase, inicia-se o trabalho com o conteúdo sistematizado, sendo um elemento fundamental na transição entre a prática e a teoria. “[...] A Problematização representa o momento do processo em que essa prática social é posta em questão, analisada, interrogada, levando em consideração

o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conteúdo” (GASPARIN, 2012, p. 34).

Na Problematização, o/a professor/a deve elaborar uma série de questionamentos acerca do conteúdo, levando em consideração a prática social. As perguntas elaboradas devem contemplar as dimensões nas quais se pretende trabalhar o assunto, tais quais históricas, econômicas, políticas, sociais, religiosas, éticas, entre outras.

Após a fase de sistematização de questões na Problematização, segue a etapa da Instrumentalização, momento de confrontar os/as estudantes com o conteúdo, objeto sistematizado do conhecimento. Segundo Gasparin (2012, p. 51-52):

a Instrumentalização é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional. [...] A Teoria Histórico-Cultural enfatiza a importância da interação dos indivíduos entre si, enquanto sujeitos sociais, e da relação destes com o todo social no processo de aquisição dos conhecimentos escolares. Por isso, justifica-se a apropriação do conteúdo nas múltiplas interfaces de que se reveste e que devem ser percebidas e apreendidas pelos educandos.

Através de ações didático-pedagógicas e por meio de uma relação dialógica, professores/as e estudantes desenvolverão suas tarefas visando à efetiva construção conjunta do conhecimento escolar. “[...] É na caminhada dialógico-pedagógica que se dá o encontro das duas ordens de conceitos: os conceitos cotidianos são incorporados e superados pelos científicos [...]” (GASPARIN, 2012, p. 115).

Posteriormente à etapa de análise do conhecimento construído a partir de conceitos, segue-se a fase de síntese do conhecimento adquirido. Esse é o momento em que os/as estudantes sistematizam e manifestam o que assimilaram. “Na Catarse o educando é capaz de situar e entender as questões sociais postas no início e trabalhadas nas demais fases, ressituaando o conteúdo em uma nova totalidade social e dando à aprendizagem um novo sentido” (GASPARIN, 2012, p. 126).

É importante ressaltar que a avaliação da aprendizagem deve permear todas as etapas desenvolvidas no percurso. Contudo, o momento da Catarse é quando se conclui o processo de aquisição do conhecimento proposto. A avaliação deve ser encarada como uma expressão prática de que os/as discentes se apropriaram do conhecimento, entendido como uma maneira de compreensão da realidade em que vivem e como uma ferramenta de transformação social.

O último momento do processo é a chamada Prática Social Final que corresponde ao ponto de chegada do percurso pedagógico. “[...] Esta fase representa a transposição do teórico

para o prático dos objetivos da unidade de estudo, das dimensões do conteúdo e dos conceitos adquiridos” (GASPARIN, 2012, p. 139).

Na Prática Social Final pode-se debater quais estratégias devem ser utilizadas para colocar em prática o conhecimento adquirido. Por meio da estruturação de um plano de ação, podem ser traçados compromissos, nos quais sejam praticados os novos conhecimentos, visando à interferência na prática social, de modo a transformar a realidade em que se vive. Ressaltamos que a Prática Social Final do conteúdo ultrapassa os limites do ambiente escolar, perpassando por outras instâncias sociais.

Ao trabalhar na perspectiva que nenhum conteúdo é neutro, e que nenhuma proposta pedagógica esteja isenta de intencionalidade, a Pedagogia Histórico-Crítica caminha na direção de desafiar os/as estudantes para que possam colocar em prática os conhecimentos adquiridos na escola. A formação de cidadãos/ãs críticos/as, autônomos/as, que sejam capazes de compreender a realidade, situar-se nela e partir em busca de sua transformação é a intencionalidade dessa teoria didático-pedagógica.

Portanto, ao evidenciar as trajetórias de mulheres que participaram das lutas contra a ditadura para o público escolar, oportunizamos espaços para problematizações e discussões que podem permitir a construção de uma aprendizagem pautada na valorização do conhecimento histórico, no reconhecimento de múltiplos sujeitos e no respeito às diferenças, de maneira que os conhecimentos adquiridos possam fazer diferença na vida dos/as estudantes.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Meu coração não se cansa  
De ter esperança  
De um dia ser tudo o que quer  
Meu coração de criança  
Não é só a lembrança  
De um vulto feliz de mulher.”  
(Gal Costa)*

Estudos acerca das análises de livros didáticos de História, utilizados pelo público da Educação Básica, denotam que as mulheres não estão presentes nesse material, maior aliado e, muitas vezes, o único no trabalho do/a professor/a em sala de aula. Quando algum aspecto da história relativo às mulheres aparece nos manuais didáticos, geralmente, é no fim da página, ou em caixa de texto, desvinculado da narrativa principal.

Essa negligência é consequência da ausência das mulheres na historiografia, até meados do século XX. Elas eram invisíveis como sujeitos nas abordagens históricas, cujos registros eram realizados em sua maioria por historiadores, homens que não reconheciam as vivências femininas como dignas para serem perpetuadas nas narrativas historiográficas.

Com a emergência dos estudos relativos à História das Mulheres, campo que havia sido fertilizado pela corrente historiográfica dos *Annales* e cultivado pelos movimentos feministas, as mulheres passaram a ser vistas como sujeitos e objetos da história, condição negada durante toda a trajetória em que o Positivismo se manteve dominante. Doravante questionamentos acerca da constituição da própria historiografia das mulheres, há o entendimento do termo Gênero enquanto categoria de análise útil para a construção do conhecimento histórico.

A partir da problematização em relação à ausência das mulheres nos livros didáticos disponibilizados nas escolas, e sentindo a necessidade de abordar a temática da Ditadura Empresarial-Militar com maior profundidade, a fim de desconstruir ideias que muitos/as dos/as estudantes apresentam, sem fundamentos, oriundas de opiniões pessoais sobre o período, deduzimos que há uma produção historiográfica acadêmica sobre a participação das mulheres nas lutas contra a ditadura na Bahia, no entanto, esses conhecimentos estão restritos aos espaços universitários, pois não chegam aos materiais didáticos utilizados pelo público escolar.

Como forma de valorização do conhecimento produzido nas universidades locais e regionais, foi realizada visita aos repositórios virtuais das universidades do estado da Bahia e constatado que há uma produção de trabalhos expressiva sobre o período ditatorial. Entretanto, quando afunilamos a busca e procuramos por pesquisas relativas às mulheres e ditadura, há

pouco material acadêmico encontrado, sendo que somente quatro dissertações e uma tese foram localizadas sobre a abordagem de trajetórias de mulheres militantes. Fica, então, o questionamento: Há mesmo uma escassa produção sobre o tema nos espaços universitários baianos, ou os repositórios não estão sendo alimentados periodicamente com a totalidade dos trabalhos realizados?

Ao mergulhar nas pesquisas sobre as trajetórias de vida de Amábíla Almeida, Derlei Catarina de Luca, Maria Liége, Ana Montenegro, Dinaelza Coqueiro e Diva Santana, percebemos esforços significativos para a reconstrução de memórias das mulheres militantes, que culminaram em produções consideráveis, qualitativamente. Reiteramos, dessa forma, a importância e expressividade desses trabalhos para retirar a militância feminina da invisibilidade, por isso devem ser levados ao conhecimento do público da Educação Básica, pois acreditamos que o conhecimento acadêmico deve ser disseminado para a sociedade.

Amábíla Almeida conquistou espaços políticos, integrando-se às atividades de militância em reivindicação por melhores condições de vida para as mulheres. As determinações do governo ditatorial a obrigaram abandonar as atividades que desenvolvia como professora, mas as circunstâncias não permitiram que desistisse de seus ideais de construção de uma sociedade mais justa por meio da educação. Fundou uma escola e aceitou que professores/as ligados/as à ideologia de esquerda lecionassem na instituição de ensino.

Diante das dificuldades encontradas pelas mulheres ao ocupar espaços tipicamente masculinos, Amábíla conseguiu se destacar nas funções políticas exercidas. Enquanto vereadora e deputada, manteve-se coerente e convicta em suas bandeiras de luta. Todavia, teve de enfrentar diversas adversidades por conta das discriminações de gênero.

A catarinense Derlei Catarina de Luca teve que exercitar múltiplas estratégias de resistência em suas vivências enquanto militante da Ação Popular. Presa, enfrentou uma série de violações corporais e psicológicas. Encarou a militância como um modo de existência, enfrentando as experiências da prisão, da clandestinidade e do exílio.

Deslocada para a Bahia, estado onde estavam situadas bases de apoio importantes para a Ação Popular, Derlei experienciou a vida assumindo diferentes identidades. Viveu as experiências traumáticas de não poder registrar seu verdadeiro nome na certidão de nascimento de seu filho, tendo que deixá-lo, com apenas três meses de vida, e fugir do país. Após o período da abertura política, voltou ao Brasil e escreveu sua autobiografia como forma de denunciar as atrocidades cometidas pelo Estado ditatorial. Derlei Catarina de Luca demonstrou e demonstra que sua existência é pautada pela resistência.



Maria Liége, uma piauiense que se considera baiana, envolveu-se com atividades políticas a partir do engajamento com o Movimento Estudantil, fundamental para a inserção de muitas militantes em partidos de esquerda.

Casada com o também militante Arthur de Paula, Maria Liége vivenciou as experiências de ser esposa de preso político. No contexto da repressão ditatorial, as mulheres foram essenciais para a manutenção da vida dos militantes na prisão. Articulando-se em prol da anistia, as famílias dos/as presos/as e desaparecidos/as se articularam e organizaram o Movimento Feminino pela Anistia, culminando, posteriormente, na criação do Comitê Baiano pela Anistia, sendo que Maria Liége teve uma atuação de destaque nesse processo.

Ana Montenegro teve seus primeiros contatos com a experiência política em 1945, quando filiou-se ao PCB. Teve expressiva atuação nas imprensas feminista e comunista. Quando foi decretado o golpe em 64, Ana Montenegro passou a ser perseguida pelos órgãos de repressão, fato que a obrigou a deixar o país, exilando-se primeiramente no México, depois partiu para a Europa.

Correspondendo à primeira geração de exilados, Ana Montenegro vivenciou experiências de desenraizamento, de perdas e sofrimentos, mas também de descobertas, aprendizados e aperfeiçoamentos. Ao retornar ao Brasil, em 1979, a militante participou ativamente de movimentos de lutas pelos direitos humanos, de maneira geral, e pelos direitos das mulheres, de forma particular.

As irmãs Dinaelza Coqueiro e Diva Santana possuem trajetórias de lutas envolvidas em batalhas contra o governo ditatorial e por políticas de reparação e de memória. Dinaelza, militante integrante do PC do B, participou da luta armada na guerrilha do Araguaia, sendo executada por militares, de acordo com testemunhas.

O corpo de Dinaelza Coqueiro nunca foi encontrado. Nessa circunstância, emergiu a figura de Diva Santana na procura por respostas em relação aos/às mortos/as e desaparecidos/as da ditadura. Em busca da verdade e lutando por justiça, Diva Santana representa a resistência exercida por tantos familiares que seguem batalhando para que os responsáveis pelos crimes cometidos em nome do Estado sejam responsabilizados e punidos.

Dinaelza e Diva nasceram em Vitória da Conquista, cidade que foi palco de resistência à Ditadura Empresarial-Militar, sendo o prefeito em exercício no período do golpe de 64, José Pedral, e alguns aliados políticos detidos. Seguindo o caminho da resistência, em 1998, foi construído no município o monumento/antimonumento *Aos 27 Baianos Mortos e Desaparecidos Políticos, Vítimas da Ditadura Militar*.

As mulheres estudadas foram sujeitos que se lançaram nos espaços públicos em prol de um projeto coletivo de luta, burlando as normas sociais impostas e rompendo com as hierarquizações de gênero e de poder. Essas mulheres, ao optarem em sair de seus lares, de suas zonas de conforto e experimentarem, algumas até o limite máximo, a dedicação aos ideais de construção de uma sociedade mais justa e igualitária, tomaram decisões políticas que trouxeram consequências, muitas vezes, irreversíveis em suas vidas.

Diante das trajetórias de vida e das atuações das seis mulheres pesquisadas nos trabalhos acadêmicos analisados, percebemos que não existia uma militância feminina única e homogênea, mas militâncias, em suas individualidades, particularidades e especificidades, as quais agrupadas constituem-se em um conjunto amplo de experiências.

Muitas outras mulheres foram vítimas da violência institucional perpetrada pelos militares. Além de sofrerem diversas adversidades nas organizações das quais faziam parte, uma vez que não havia igualdade de gênero nos partidos de esquerda, as mulheres militantes eram desmoralizadas duplamente pela repressão: por serem mulheres e por estarem em uma posição de oposição ao poder instituído. As militantes sofreram violências específicas aplicadas ao corpo feminino, o que demonstrava, claramente, a imposição do poder masculino sobre aquelas que ousaram ocupar espaços sociais que, sob a ótica machista, não lhes pertenciam.

Divulgar as histórias acerca das trajetórias de resistência de mulheres à violência institucional de gênero ao público da Educação Básica é fundamental para retirar as mulheres da penumbra dos registros históricos, possibilitando com que adquiram visibilidade e reconhecimento em seus papéis de protagonistas da história.

Consideramos que a escola seja um instrumento capaz de possibilitar os mecanismos para que as classes populares possam ser capazes de transformar a sociedade. Estabelecendo uma relação dialética com a sociedade, a educação se constitui como a mediação no bojo da prática social, atuando para que os sujeitos modifiquem a realidade em que vivem a partir da aquisição de conhecimentos teóricos.

Diante disso, acreditamos que a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica seja pertinente para a abordagem das atuações femininas nas lutas contra a Ditadura Empresarial-Militar na Bahia. Ao propor o estudo das experiências das mulheres militantes, articulado com problematizações em relação às políticas de reparação de eventos traumáticos empreendidas nos espaços locais, estaremos oportunizando com que docentes e discentes articulem teoria e prática, tornando-se agentes ativos no processo de transformação das relações sociais.

Assim, o desenvolvimento deste trabalho e sua posterior divulgação para os/as discentes das escolas da Educação Básica permitem crer que as políticas e práticas de esquecimento, seja

em relação às mulheres enquanto sujeitos históricos, seja pela banalização do período da ditadura de 1964, possam ser substituídas pelo conhecimento e elaboração do passado traumático, que deve ser encarado pela sociedade brasileira de maneira franca. Portanto, no contexto de envolvimento com trajetórias de resistência, permitir a visibilidade nas escolas das histórias vividas por mulheres militantes é uma forma de resistir ao apagamento da memória, nos campos de embates de disputas pela rememoração.

## REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Ângelo Antônio. Como ensinar? O método da Pedagogia Histórico-Crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (Orgs). *Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 99-116.
- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história – fontes orais. In: PINSKY, C. B (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 155-201.
- ALBUQUERQUE, Ana Carolina do Nascimento; MARQUES, Ana Maria. Mulheres e a história aprendida nos livros didáticos: Análise de coleções didáticas. *Fronteiras: Revista de História*. V. 22, n. 39, p. 124-144, jan/jun. 2020.
- ALTMANN, Helena. Orientação sexual na escola: recortes de corpos e de gênero. *Cadernos Pagu*: Unicamp (21), p. 281-315, 2003.
- ARAÚJO, Bruna Alves de. *Nara, Gal e Elis: Uma análise interpretativa durante os anos de censura*. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2018.
- AZEVEDO, Paula Tatiane de. “Mais do que diversificar as aulas, Gênero problematiza a própria construção do conhecimento”: Uma experiência de formação continuada de professores em gênero e ensino de História. In: SCHMIDT, Benito; PACIEVITCH, Caroline; BAUER, Caroline (Orgs.). *Ensino de História: diferenças e desigualdades*. [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2021. Disponível em: <https://oikoseditora.com.br/files/Ensino%20de%20historia%20-%20diferencas%20e%20desigualdades.pdf>. Acesso em 17 de Julho de 2021.
- BANDEIRA, Andréa. *Resistência cor-de-rosa choque: militância feminina no Recife, nos anos 1960*. 2012. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal da Bahia, 2012.
- BARBOSA, José Humberto Gomes. *A Guerrilha do Araguaia: memória, esquecimento e ensino de História na região do conflito*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.
- BENEVIDES, Silvio César Oliveira. Aventuras estudantis em tempos de opressão e fuzis. In: ZACHARIADHES, G. (org.). *Ditadura militar na Bahia – novos olhares, novos objetos, novos horizontes*. Salvador, EDUFBA, 2009. p. 115-125.
- BERTONI, Izabella Gomes Lopes. *Arte de guerrilha e ensino de história: abordagem didática da resistência à ditadura civil-militar no Brasil a partir das obras de Cildo Meireles*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.
- BITTENCOURT, Circe Maria. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- BORGES, Nilson. A Doutrina de Segurança Nacional e os governos militares. In: FERREIRA, J.; DELGADO, L.A.N. (org.). *O Brasil Republicano* (4) – o tempo da ditadura – regime militar

e movimentos sociais em fins do século XX. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. p. 13-42.

BORTONE, Elaine de Almeida. A presença de empresários do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) nas empresas estatais federais: o caso do setor financeiro (1964-1967). In: PICCOLO, M. (Org.). *Ditaduras e democracias no mundo contemporâneo: rupturas e continuidades*. São Luís: Editora UEMA, 2016. p. 73-101.

BRANCO, Emerson Pereira; et al. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a Reforma do Ensino Médio. *Debates em Educação*. Alagoas. vol. 10, nº 21, p. 47-70, maio/ago. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 de novembro de 2018, seção 1, p. 21-24. Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_em\\_baixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_em_baixa_site_110518.pdf). Acesso em: 17 set. 2020.

BRIGGMANN, Luísa Dornelles; WOLFF, Cristina Scheibe. Mulheres militantes de esquerda na ditadura brasileira. In: WOLFF, Cristina Scheibe; ZANDONÁ, Jair; MELLO, Soraia Carolina. *Mulheres de luta: feminismos e esquerdas no Brasil (1964-1985)*. Curitiba: Appris, 2019. p. 303-322.

BRITO, A.M.F. *Capítulos de uma história do movimento estudantil na UFBA (1964-1969)*. 2003. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

BRITO. *O golpe militar de 1964, o movimento estudantil na UFBA e a resistência à ditadura militar (1964-1968)*. 2008. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

CAIMI, Flávia Eloisa. Os jovens e a aula de história: entre tensões, expectativas e possibilidades. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 44, n. 30, p. 88-109, set./dez. 2012.

CALIL, Gilberto. Uma História para o conformismo e a exaltação patriótica: crítica à proposta de BNCC/História. *Giramundo*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 39-46. Jul./dez. 2015.

CASTRO, Marcial Humberto Saavedra. *Pela razão ou a força: Trajetória dos exilados brasileiros no Chile (1964-1973)*. 2020. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal da Bahia, 2020.

CHARTIER, R. A visão do historiador modernista. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002. p. 215-218.

COLLING, Ana Maria. *A resistência da mulher à ditadura militar no Brasil*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

COSTA, Ana Alice Alcântara. O feminismo brasileiro em tempos de ditadura militar. In: PEDRO, Joana Maria; WOLFF, Cristina Scheibe (Orgs). *Gênero, feminismos e ditaduras no cone sul*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2010. p. 174-190.

COSTA, José Fernandes. *A década de 1980 e os embates curriculares: a proposta para o ensino de História em Florianópolis*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

CUBAS, Caroline Jaques. Gênero e Ensino de História: demandas de um tempo presente. In: CRESCÊNCIO, Cintia Lima; SILVA, Janine Gomes; BRISTOT, Lidia Schneider (Orgs). *Histórias de Gênero*. São Paulo: Verona, 2017. p. 73-86.

DEBÉRTOLIS, Karen Silvia. *Brasil Mulher: Joana Lopes e a imprensa alternativa feminista*. 2002. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

DIAS, José Alves. O golpe de 1964 e as dimensões da repressão em Vitória da Conquista. In: ZACHARIADHES, G. (org.). *Ditadura militar na Bahia – novos olhares, novos objetos, novos horizontes*. Salvador, EDUFBA, 2009. p. 69-88.

DIAS, José Alves. A consumação do golpe e o movimento estudantil Baiano contra a ditadura. *Revista HISTEDBR On-line*, nº 55, p. 195-212, Campinas, p. 195-212, mar.2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640470/8029>. Acesso em: 15 de abril de 2021.

DIAS, José Alves. *Rumo ao Palácio: As estratégias de dominação dos espaços políticos na Bahia durante a ditadura (1966-1982)*. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2016.

DUARTE, Newton. A liberdade como princípio estruturante do currículo escolar. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (Orgs). *Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 65-82.

DUCCINI, Felipe Moreira Barboza. *A luta pela anistia na Bahia: do Movimento Feminino Pela Anistia ao Comitê Brasileiro Pela Anistia (1975 a 1979)*. 2017. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

FALCON, F. História e poder. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R (org.). *Domínios da História – ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Elsevir, 1997. p. 97-138.

FERRAZ, Joana D’Arc Fernandes. As Memórias Políticas da Ditadura Militar do Brasil: as disputas entre o passado e o futuro. In: ABREU, Regina, CHAGAS, Mário de Souza, SANTOS, Myriam Sepúlveda dos. (Orgs.). *Museus, coleções e patrimônios: narrativas polifônicas*. Rio de Janeiro: Garamound, MinC/IPHAN/DEMU, 2007. p.48-67.

FERREIRA, Elisabeth F. Xavier. *Mulheres, militância e memória*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

FERREIRA, Jorge. O Partido Comunista Brasileiro e o governo João Goulart. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 33, nº 66, p. 113-134, 2013.

FERREIRA, Muniz. O golpe de Estado de 1964 na Bahia. *Clio: Revista de pesquisa histórica*. Pernambuco, v. 22, n. 1, p. 85-101, 2004.

FICO, Carlos. *Além do golpe: Versões e controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. 5ª ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de Ensino de História*. 8ª ed. São Paulo: Papyrus, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Dias de. Livros didáticos de História: consolidação e renovação de um objeto de pesquisa. In: ANDRADE, Juliana; PEREIRA, Nilton Mullet. *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. [e-book]. 2ª ed. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 225-244 Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/220721/001125511.pdf>. Acesso em: 17 de Julho de 2021.

GASPARIN, João Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 5ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

GASPAROTTO, Alessandra; BAUER, Caroline Silveira. O ensino de História e os usos do passado: a ditadura civil-militar em sala de aula. In: ANDRADE, Juliana; PEREIRA, Nilton Mullet. *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. [e-book]. 2ª ed. São Leopoldo: Oikos, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/220721/001125511.pdf>. Acesso em: 17 de Julho de 2021.

GERMINARI, G. Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n. 42, p. 54-70, jun. 2021.

GONÇALVES, Giselia dos Santos de Melo. *A condição feminina e o uso de histórias de vida na formação da consciência histórica*. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2020.

GONÇALVES, Rita de Cássia. O passado e a história difícil para o ensino e aprendizagem da História. *Antíteses*, v. 11, n. 22, p. 559-581, jul./dez. 2018.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 5-27, 1988.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.

HOBBSAWM, Eric. *A Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JOFFILY, Mariana. Violências sexuais nas ditaduras militares latino-americanas: quem quer saber? *Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos*, v. 13, n. 24, p. 165-176, 2016.

JOFFILY, Olívia Rangel. *Esperança Equilibrista: Resistência feminina à Ditadura Militar No Brasil (1964-1985)*. 2005. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

JOFFILY, Olívia Rangel. O corpo como campo de batalha. In: PEDRO, Joana Maria; WOLFF, Cristina Scheibe (Orgs.). *Gênero, feminismos e ditaduras no Cone Sul*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2010. p. 225-245.

JULLIARD, J. A política. LE GOFF, J. e NORA, P. (org.). *História: novas abordagens*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. p. 180-196.

MACHADO, Vanderlei. Está faltando ela: a história da resistência feminina ao regime militar nos livros didáticos de História. In: *ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA*, 9., 2008, Porto Alegre, ANPUH/RS, 2008. Disponível em: [https://eeh2008.anpuh-rs.org.br/resources/content/anais/1208726223\\_ARQUIVO\\_EstafaltandoEla.pdf](https://eeh2008.anpuh-rs.org.br/resources/content/anais/1208726223_ARQUIVO_EstafaltandoEla.pdf). Acesso em: 08 de Abril de 2021.

MACHADO, Vanderlei. Memória e livros didáticos: as mulheres contra a ditadura. In: *ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA ORAL*, 10., Pernambuco, UFPE, 2010. Disponível em: [https://encontro2010.historiaoral.org.br/resource/anais/2/1270416340\\_ARQUIVO\\_pdf](https://encontro2010.historiaoral.org.br/resource/anais/2/1270416340_ARQUIVO_pdf). Acesso em: 08 de Abril de 2021.

MACHADO, Vanderlei; RODEGHERO, Carla. Os livros didáticos e a História da participação das mulheres no Movimento Estudantil. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, n. 29, p. 28-49, fev. 2018.

MARQUES, Hellen Jaqueline; DUARTE, Newton. A Pedagogia Histórico-Crítica em defesa de uma educação revolucionária. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, nov. 2020. p. 2204-2222.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; et al. A Base Nacional Comum Curricular: Um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em debate*. v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.

MARTINS, Estevão Chaves de Rezende. Consciência e Educação Históricas. In: ANDRADE, Juliana; PEREIRA, Nilton Mullet. *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. [e-book]. 2ª ed. São Leopoldo: Oikos, 2021. P. 47-62. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/220721/001125511.pdf>. Acesso em: 17 de Julho de 2021.



MOREIRA, Viviane da Silva. *Ensinar mulheres na História: Abordagens biográficas*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *Em guarda contra o “perigo vermelho”*: o anticomunismo no Brasil (1917-1964). 2000. Tese (Doutorado em História ) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

NORA, Pierre. Entre memória e história: A problemática dos lugares. *Proj. História*. Tradução de Yara Aun Khoury. São Paulo, p. 7-28, dez. 1993.

NUNES, Fernando de Lima. *Para não esquecer*: Ensino de História e Empatia Histórica a partir da escrita de biografias de desaparecidos políticos da Ditadura Civil-Militar brasileira. 2018. Mestrado (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

OLIVEIRA, Itamar Freitas; DIAS, Margarida. Livros didáticos de História: consolidação e renovação de um objeto de pesquisa. In: ANDRADE, Juliana; PEREIRA, Nilton Mullet. *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. [e-book]. 2ª ed. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 225-244. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/220721/001125511.pdf>. Acesso em: 17 de Julho de 2021.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História*, São Paulo, v. 24, N.1, p. 77-98, 2005.

PERROT, Michelle. Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência. *Cadernos Pagu*, Campinas, n.4, p. 9-28, 1995.

PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. São Paulo: EDUSC, 2005.

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

PINHEIRO, Clarice Costa. *Estar com ele, estar com ela*: Memórias das esposas dos presos políticos da Penitenciária Lemos de Brito, Salvador anos de 1970. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

PINSKY, Carla Bassanezi (Org). *Novos temas nas aulas de História*. São Paulo: Contexto, 2010.

PINSKY, Carla. Gênero. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Novos temas nas aulas de História*. São Paulo: Contexto, 2018. p. 29-54.

PIRES JUNIOR, Hugo. *Memória e subjetividade*: mulheres militantes no “reino do arbítrio e da tortura”. 2017. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

POLLAK, Michael. *Memória, esquecimento e silêncio*. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, 1989.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam (Orgs.). *Masculino. Feminino. Plural*, Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.

RAGO, Margareth. Feminizar é preciso. Por uma cultura filógina. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 58-66, jul-set. 2001.

RAGO, Margareth. Memórias da clandestinidade: Criméia Alice de Almeida Schmidt e a Guerrilha do Araguaia. In: PEDRO, Joana Maria; WOLFF, Cristina Scheibe (Orgs.). *Gênero, feminismos e ditaduras no cone sul*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2010. p. 156-173.

RAGO, Margareth. *A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade*. São Paulo: Editora da Unicamp, 2013.

RAGO, Margareth. A coragem feminina da verdade: mulheres na ditadura militar no Brasil. *Caderno Espaço Feminino*, Uberlândia, n. 2, p. 103-122, jul./dez. 2015.

REIS, José Carlos. *A História: entre a Filosofia e a Ciência*. São Paulo: Ática, 1996.

REIS FILHO, Daniel Aarão; FERREIRA DE SÁ, Jair. *Imagens da Revolução: documentos políticos das organizações clandestinas de esquerda dos anos 1961 a 1971*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1985.

RÉMOND, R. Uma história presente. In: RÉMOND, R. *Por uma história política*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2.ed, 2003.

RIDENTI, M.S. As mulheres na política brasileira: os anos de chumbo. *Tempo Social*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 113-128, 1990.

ROSA, Susel Oliveira da. *Mulheres, ditaduras e memórias: “Não imagine que precise ser triste para ser militante”*. São Paulo: Intermeios; Fapesp, 2013.

SAFFIOTI, Helleieth. *Gênero, Patriarcado, Violência*. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2004.

SANCHEZ, Giovana Romano. *A Litany of White Men: The Brazilian Textbook Industry and the Reproduction of Old Canons*. 2017. Thesis (Master's in Latin American Studies) - University of Texas at Austin, Texas, 2017.

SANDENBERG, Cecília M. B; COSTA, Ana Alice A. Feminismos, feministas e movimentos sociais. In: BRANDÃO, Maria Luiza Ribeiro; BINGEMER, Maria Clara L. (Orgs.). *Mulher e relações de gênero*. São Paulo: Loyola, 1994. p. 81-114.

SANI, G. Cultura Política. BOBBIO, N, MATTEUCCI, N. e PASQUINO, G. *Dicionário de Política*. 11ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

SANTANA, Ediane Lopes. Campanha de desestabilização de Jango: as “donas” saem às ruas! In: ZACHARIADHES, G. (org.). *Ditadura militar na Bahia – novos olhares, novos objetos, novos horizontes*. Salvador, EDUFBA, 2009. p. 13-29.

SANTOS, Andréa Cristina. *Ação entre amigos: história da militância do PC do B em Salvador (1965-1971)*. 2004. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo*. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Como avançar? Desafios teóricos e políticos da Pedagogia Histórico-Crítica hoje. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (Orgs). *Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 235-255.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História com pedagogia: a contribuição de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. In: *Revista Brasileira de História*. Produção e divulgação de saberes históricos e pedagógicos. n° 48, v.24, p. 189-211, 2004.

SCHNEIDER, Gabriela. Gênero nas aulas de História: reflexões sobre diferenças e desigualdades a partir de uma proposta de currículo em ação. In: SCHMIDT, Benito; PACIEVITCH, Caroline; BAUER, Caroline (Orgs.). *Ensino de História: diferenças e desigualdades*. [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 111-128. Disponível em: <https://oikoseditora.com.br/files/Ensino%20de%20historia%20%20diferencas%20e%20de%20sigualdades.pdf>. Acesso em 17 de Julho de 2021.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul/dez., 1995.

SEFFNER, Fernando. É raro, mas acontece muito: aproximações entre ensino de História e questões em gênero e sexualidade. In: ANDRADE, Juliana; PEREIRA, Nilton Mullet. *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. [e-book]. 2ª ed. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 422-437. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/220721/001125511.pdf>. Acesso em: 17 de Julho de 2021.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.

SOIHET, Rachel. Mulheres Brasileiras no Exílio e Consciência de Gênero. In: PEDRO, Joana Maria; WOLFF, Cristina Scheibe (Orgs). *Gênero, feminismos e ditaduras no cone sul*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2010. p. 208-224.

SOUSA, Priscila Cabral de. *Memórias e narrativas biografias de mulheres de Balsas – MA: estratégias para o ensino de História*. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2021.

SOUZA, Belarmino de Jesus. *Uma pólis sertaneja, fora do eixo e fora do centro: imprensa e memória nas disputas políticas em Vitória da Conquista (1962-1992)*. 2010. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

SOUZA, Belarmino de Jesus. Da crise da República Populista à afirmação do golpe civil-militar de 1964: Vitória da Conquista, um estudo de caso. In: *SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH*, 27., 2011, São Paulo, ANPUH/SP, julho de 2011. Disponível em: [https://snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300740371\\_ARQUIVO\\_ComunicacaoAnpuh-2011.pdf](https://snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300740371_ARQUIVO_ComunicacaoAnpuh-2011.pdf). Acesso em: 20 de Nov. de 2021.

SOUZA, Belarmino de Jesus. *Uma cidade do sertão em meio à ditadura e à redemocratização: poder e sociedade – Vitória da Conquista (1962-1992)*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020.

SOUZA, Sandra Regina Barbosa da Silva. *Os sete matizes do rosa ou o mundo contaminado pela radiação comunista: homens vermelhos e inocentes úteis*. 2009. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SOUZA, Sandra Regina Barbosa da Silva. “*Ousar lutar ousar vencer*”: histórias da luta armada em Salvador (1969-1971). Salvador: Edufba, 2013.

TAVARES, Davi Kiermes. Monumentos/antimonumentos no Nordeste do Brasil: história, memória e narrativas da violência da ditadura militar. *ENECULT*, 17., 2021, Salvador, UFBA, julho de 2021. Disponível em: <https://enecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-568/131229.pdf>. Acesso em: 10 de Out. de 2021.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história*. 4ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

VOLDMAN, D. Definições e usos. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (org.). *Usos & abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. p. 33-42.

WOLFF, Cristina Scheibe. O gênero da esquerda em tempos de ditadura. In: PEDRO, Joana Maria; WOLFF, Cristina Scheibe (Orgs). *Gênero, feminismos e ditaduras no cone sul*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2010. p. 138-155.

ZACHARIADHES, G. (org.). *Ditadura militar na Bahia – novos olhares, novos objetos, novos horizontes*. Salvador, EDUFBA, 2009.

ZARBATO, Jaqueline. As estratégias do uso do Gênero no ensino de História: narrativa histórica e formação de professoras. *Revista Trilhas da História*, Três Lagoas, v.4, n.8, p. 49-65, jan-jun, 2015.

ZARBATO, Jaqueline; SANTOS, Caio Vinícius dos. Memória e patrimônio na aula de história: o uso do monumento histórico-cultural na aprendizagem histórica. *Fronteiras: Revista de História*, Dourados, MS, v. 17, n. 30, p. 64 – 79, Jul. / Dez. 2015.

## RELAÇÃO DE FONTES

CAVALCANTI JUNIOR, Ary Albuquerque. “*Para não dizer que não falei das flores*”: memórias de mulheres na resistência à ditadura civil-militar (1964-1985). 2016. Dissertação (Mestrado em História Regional e Local) – Universidade Estadual da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2016.

FLÔRES, Fernanda Lédo. *Na Mira da Repressão: Militância política e escrita jornalística em Ana Montenegro (1947-1983)*. 2017. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

LIMA, Gilneide de Oliveira Padre. *Do Corpo Insepulto à Luta por Memória, Verdade e Justiça: Um estudo do caso Dinaelza Coqueiro*. 2019. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

REIS, Débora Ataíde. *Memória(s) Militante(s): Narrativas autobiográficas e Imagens de Resistência em Derlei Catarina de Luca (1966-1973)*. 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SOUZA, Silvana Oliveira. *Mulher e Política: Amábíla Almeida, uma feminista baiana nos redutos de poder (1929-1990)*. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.