



PROFHISTÓRIA

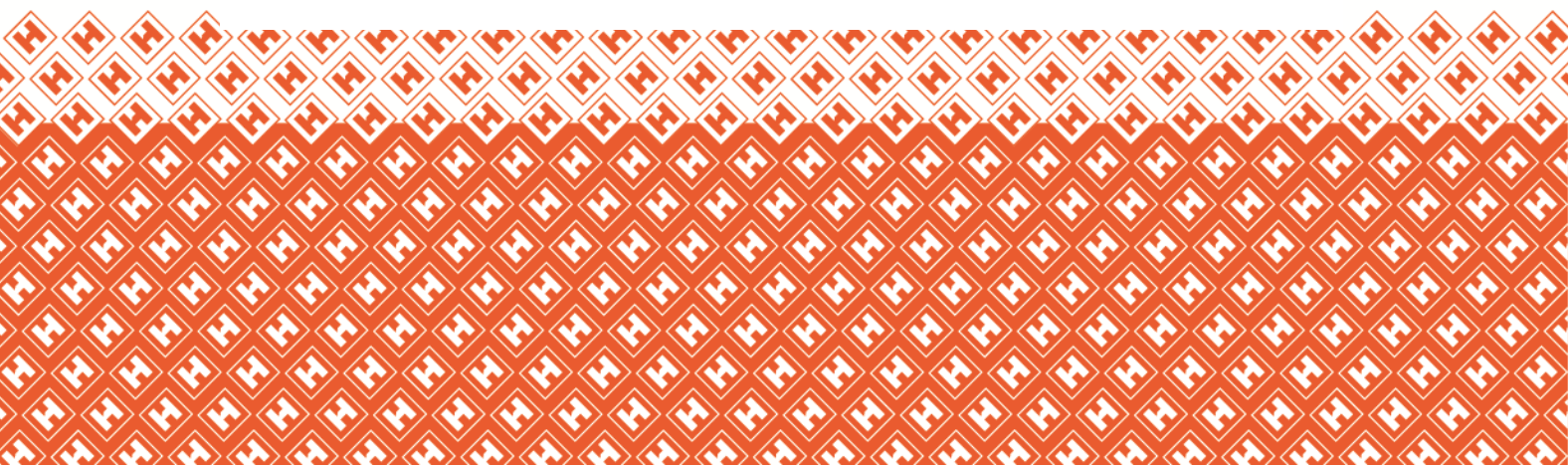
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

GISELIA DOS SANTOS DE MELO
GONÇALVES

**A CONDIÇÃO FEMININA E O
USO DE HISTÓRIAS DE VIDA NA
FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA
HISTÓRICA**

Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR

Abril de 2020



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL – PROFHISTÓRIA**

GISELIA DOS SANTOS DE MELO GONÇALVES

**A CONDIÇÃO FEMININA E O USO DE HISTÓRIAS DE VIDA NA
FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA**

**CAMPO MOURÃO – PR
2020**

Giselia dos Santos de Melo Gonçalves

**A CONDIÇÃO FEMININA E O USO DE HISTÓRIAS DE VIDA NA
FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, nível de Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Ensino de História
Orientador: Dr. Federico José Alvez Cavanna

**CAMPO MOURÃO – PR
2020**

Ficha de identificação da obra elaborada pela Biblioteca
UNESPAR/Campus de Campo Mourão

Gonçalves, Giselia dos Santos de Melo
G635c A condição feminina e o uso de histórias de vida na formação da consciência histórica. /
Giselia dos Santos de Melo Gonçalves. -- Campo Mourão, PR : UNESPAR, 2020.
120 f. : il.

Orientador: Dr. Federico José Alvez Cavanna.
Dissertação (Mestrado Profissional) – UNESPAR - Universidade Estadual do
Paraná, Programa Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), 2020.
Área de Concentração: Ensino de História.

1. História-Estudo e Ensino. 2. Igualdade de Gênero. 3. Classe Social-Mulher. I. Alvez Cavanna, Federico José (orient). II. Universidade Estadual do Paraná–Campus Campo Mourão, PR. III. UNESPAR. IV. Título.

CDD 21.ed. 907
305.3
305.409

GISELIA DOS SANTOS DE MELO GONÇALVES

**A CONDIÇÃO FEMININA E O USO DE HISTÓRIAS DE VIDA NA
FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA**

BANCA EXAMINADORA

Dr. Federico José Alvez Cavanna – UNESPAR, Campo Mourão

Dr.^a Ana Claudia Urban – UFPR, Curitiba.

Dr.^a Claudia Priori – UNESPAR, Curitiba.

Data de Aprovação

24/ 04/ 2020

Campo Mourão – PR

DEDICATÓRIA

A todas as mulheres cujas histórias de vida eu pude conhecer.

AGRADECIMENTOS

Sou grata por me beneficiar dessa iniciativa “nunca vista antes na história deste país”. Minha intenção inicial era escrever essa dissertação em primeira pessoa, no entanto, no decorrer do curso, todos que tomavam conhecimento desse trabalho, seja por uma conversa informal, seja pela responsabilidade de participação no processo de formação, acolhiam a ideia com um grande carinho, deixavam suas histórias, suas ideias, seus conhecimentos e incentivos. Tudo isso fez grande diferença ao conteúdo final desse trabalho e para minha motivação. Com isso, já no início desse processo, uma escrita em primeira pessoa deixou de ter lógica. E, sem sombras de dúvidas, o correto é *nós*. Alguns nomes merecem destaque nesse caminho, um deles é com justiça do Professor Doutor Federico José Alvez Cavanna, a começar pelas aulas de História do Ensino de História. Seu entusiasmo com a disciplina contagiava toda a turma e fortalecia minhas convicções quanto a esse projeto. E logicamente como orientador, ao entender e respeitar minhas ideias, e incentivar sempre, sem permitir que a vaidade prevalecesse. Agradeço também pelos empréstimos de livros e de textos que facilitaram muito minha vida. Sou muito grata. Agradeço às professoras Doutoras Ana Claudia Urban e Claudia Priori, que deixaram grande contribuição na banca de qualificação, sou muito feliz por essa escolha e pela participação de vocês. Aos professores do PROFHISTÓRIA da UNESPAR de Campo Mourão que incentivaram muito, fizeram suas críticas, sugeriram leituras, encaminhamentos, demonstraram interesse. Aos colegas da turma pela recepção a essa pessoa de Curitiba, pelas caronas, pela companhia no já saudoso Brizola e na casa do professor da APP Sindicato e pelo convite da Andreia. À direção da escola Durival Britto e Silva. À Emília dos Santos, muito mais que simplesmente minha mãe, é uma mulher que, na ânsia de evitar que outras pessoas sofressem tudo o que sofreu, buscou contar histórias, denunciar, brigar e, enquanto pode e teve saúde, usou-as para ajudar o próximo sempre. Às amigas Luciana Oliveira e Lucimara Lopes, grandes parceiras nesse período, seja para ouvir e debater as ideias que eu as apresentava, ouvir minhas choradeiras, seja por contribuir com pesquisas ou pelos convites para algum programa que ajudasse a arejar a mente. Por fim, agradeço ao meu lindo e amado filho Artur. Querer tudo de melhor a ele me motivou a continuar. Sei que isso exigiu muito dele, com minhas ausências, minha indisponibilidade, minhas distrações. Obrigada pela paciência e pelo incentivo. Te amo!

A memória das mulheres é verbo.
Michelle Perrot

RESUMO

GONÇALVES, Giselia dos Santos de Melo. **A condição feminina e o uso de histórias de vida na formação da consciência histórica.** 106 folhas. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – Mestrado Profissional. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Campo Mourão, ano. 2020.

Essa pesquisa teve como objetivo a criação de uma Unidade Temática Investigativa com o uso de história de vida de mulheres, destinada a alunos e alunas do ensino fundamental. Está fundamentada nos preceitos teóricos e metodológicos da Educação Histórica. As pesquisas reveladoras de expressiva desigualdade de gênero, altas taxas de feminicídio, violência baseada em gênero e invisibilidade das mulheres na historiografia e nos manuais didáticos, serviram de mote para a categorização do tema do projeto aqui apresentado como “histórias difíceis”, sendo essa a forma com que o historiador alemão Bodo Von Borries, define as histórias dos povos colonizados ou vítimas de genocídio. São histórias que despertam sentimentos como culpa, revanchismo e que, muitas vezes, se prefere esquecer. Nesses casos, a história oculta dos perdedores, como histórias de vida de mulheres, é uma forma de se difundir as histórias e tradições dos dominados. No entanto, a abordagem dessas histórias deve visar uma reconciliação entre os antigos inimigos (vítimas e perpetradores) ou consigo mesmo (afastando-se de culpas). A partir dessas análises, refletimos acerca da “contribuição do ensino de História para o processo de reconciliação no âmbito das relações de gênero”. Referenciamos nossos estudos em Rüsen (2009, 2011, 2012, 2015), Beauvoir (2016), Perrot (2005, 2018, 2019). Os resultados indicam a possibilidade de uma aprendizagem significativa e de contribuição no processo de reconciliação.

Palavras-chave: ensino de história, aprendizagem histórica, cidadania e identidade social, história difícil, condição feminina, histórias de vida.

ABSTRACT

GONÇALVES, Giselia dos Santos de Melo. **The female condition and the use of life stories in the formation of historical consciousness.** 106 folhas. Dissertation. Graduate Program in History Education - Professional Master's. Paraná State University, Campo Mourão Campus. Campo Mourão, year. 2020

This research had as objective the creation of an Investigative Thematic Unit with the use of women's life stories for elementary school male and female students, and it is based on the theoretical and methodological precepts of Historical Education. The researches reveal significant gender inequality, high rates of femicide, gender-based violence also the invisibility of women in historiography and in didactic material what have served as a motto for categorizing the theme of the project presented here as "burdening history"; which is the way the German historian Bodo Von Borries defines the stories of colonized peoples or victims of genocide. They are stories that awaken feelings like guilt, hurt, anger, sadness and often prefer to forget. In such cases, the hidden history's losers - as women's life histories - is a way of spreading the histories and traditions of the dominated. The approach of these stories should aim at a reconciliation between the former enemies (victims and perpetrators) or with oneself (avoiding blame). Based on these analyzes, we reflected about the "contribution of the teachings of History in the reconciliation process within the scope of gender relations". We reference our studies in Rüsen (2009, 2011, 2012, 2015), Beauvoir (2016), Perrot (2005, 2018, 2019). The results indicate the possibility of meaningful learning and of contribution to the reconciliation process.

Keywords: life stories, "burdening history", history teaching, historical learning, female condition e citizenship and social identity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	24
CAPÍTULO 1: A CONDIÇÃO FEMININA: UMA HISTÓRIA DIFÍCIL.....	33
1.1 Silêncios, desigualdades, estereótipos.....	33
1.1.1 A escola como produtora de desigualdades de gênero.....	37
1.1.2 “Brechas racham o muro do silêncio”: a conquista do espaço público.....	42
1.1.3 “O silêncio rompido”: da história oculta à (quase) história oficial.....	53
1.1.4 História das mulheres, história difícil e um caminho para a reconciliação.....	66
1.1.5 O humanismo histórico na superação da desumanização.....	73
 CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E O USO DE HISTÓRIAS DE VIDA NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	 78
2.1 Educação Histórica: a importância da história na vida prática.....	75
2.2 Consciência Histórica e Didática da História.....	86
2.3 A Educação Histórica e o uso de histórias de vida de mulheres na formação da consciência histórica.....	90
2.4 As histórias de vida de mulheres e o fortalecimento dos feminismos.....	96
 CAPÍTULO 3: UNIDADE TEMÁTICA INVESTIGATIVA, UMA POSSIBILIDADE DE USO DE HISTÓRIAS DE VIDA DE MULHERES COMO PROPOSTA DE RECONCILIAÇÃO.....	 102
3.1. Da aula oficina à Unidade Temática Investigativa.....	102
3.1.1 Unidade Temática Investigativa: uma possibilidade de uso de histórias de vida de mulheres.....	107
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 112
REFERÊNCIAS	115

INTRODUÇÃO

Com essa dissertação, compartilho os resultados das pesquisas realizadas no contexto do programa de mestrado profissional, o PROFHISTÓRIA, turma de 2018, com orientação do Doutor Federico José Alvez Cavanna. O objetivo foi a criação de uma Unidade Temática Investigativa, com o uso de história de vida de mulheres, destinada a alunos e alunas do ensino fundamental. Unidade Temática Investigativa é uma proposta de investigação para os estudantes pensada com base na aula-oficina de Isabel Barca e fundamentada nos preceitos da Educação Histórica. O terceiro capítulo dessa dissertação será dedicado à definição e às análises desse tema, bem como à descrição do produto. Já histórias de vida é um gênero textual em que relatos da vida de uma pessoa são produzidos, de forma oral ou escrita, mediante a intervenção de um interlocutor. Falaremos mais a respeito desse conceito no capítulo dois.

A pesquisa e a metodologia foram referenciadas nos preceitos teóricos e metodológico da Educação Histórica. A escolha do tema foi motivada por experiências em minha história profissional, com o desenvolvimento de projetos envolvendo o uso de histórias de vida, aliados a temas de direitos humanos. No âmbito pessoal, encontrei incentivo nas histórias de vida das mulheres da família, sobretudo das mais próximas, como mãe, avó, madrastra e sogra¹. Essas histórias sempre foram marcadas pelo sofrimento e privações e que, por isso, despertaram em mim o interesse pelos direitos das mulheres.

Minhas mais remotas lembranças de histórias de mulheres da família sempre vinham acompanhadas de uma insatisfação com as injustiças e os sofrimentos que eu ouvia ou testemunhava. Eram histórias contadas nas reuniões de família quando os homens, lá fora, faziam o churrasco e as mulheres, na cozinha, preparavam o acompanhamento do almoço.

Desde muito cedo, esse já era também o espaço das meninas que, além disso, já tinham uma função definida. No meu caso, fazer o molho da maionese. Cada uma dessas mulheres executava uma tarefa: descascar batatas, cortar cebolas, lavar a

¹ No decorrer desta dissertação, apresento as histórias de mulheres da família e de muitas outras que fugiram ao padrão universal de mulher contribuindo para a desconstrução desses estereótipos.

alface, enquanto revelavam habilidades “secretas”, como o segredo de como fazer aquela panqueca, deixar a maionese branquinha ou deixar o arroz soltinho.

Nesse interim, as histórias de vida iam se revelando. De repente, a mudança no tom de voz, e o agrupamento de todas ao redor de uma delas, era o sinal de um segredo ou uma importante revelação que todas ouviam atentamente. Era, enfim, o desvelar da saga da comadre ou tia cujo nome não se podia pronunciar. Ou os motivos pelas quais aquela prima nunca apareceu nesses encontros. Outras vezes se tratava da real tragédia daquele casamento que todos exaltavam e pareciam invejar, ou da tia “solteirona” que, por nunca ter se casado, era a “triste, recalcada, frustrada”, servindo de modelo de vida que nenhuma mulher deveria seguir.

Assim, ao ingressar neste programa de mestrado, não tive dúvidas de que essa seria a oportunidade de me aprofundar melhor nesses conceitos e, quiçá, dar minha contribuição para um cenário melhor no âmbito dos direitos humanos. Somadas às minhas impressões pessoais e profissionais, temos os contextos político e social que reforçam a necessidade de abordagens das relações de gênero pelas mais diversas áreas, incluindo o Ensino de História.

Em 2018, o Ministério dos Direitos Humanos divulgou, por meio de sua página na web, dados do Ligue 180, Central de Atendimento à Mulher, com os seguintes dados: 27 feminicídios, 51 homicídios, 547 tentativas de feminicídios e 118 tentativas de homicídios no período de janeiro a julho de 2018. No mesmo período, os relatos de violência chegaram a 79.661, sendo os maiores números referentes à violência física (37.396) e violência psicológica (26.527). [...] Entre essas, 63.116 foram de violência doméstica. “Os dados abrangem cárcere privado, esporte sem assédio, homicídio, tráfico de pessoas, tráfico internacional de pessoas, tráfico interno de pessoas e as violências física, moral, obstétrica, patrimonial, psicológica e sexual².

A chamada dupla jornada e a desigualdade nas divisões das tarefas domésticas se confirmam nas estatísticas. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE, em 2016³, as mulheres brasileiras dedicaram em média 8 horas semanais a mais do que os homens aos cuidados de pessoas e/ou afazeres

² Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/ligue-180>. Acesso em: 10 /03/ 2019.

³ IBGE. Estatísticas de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 38. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf. Última atualização em: 08/06/2018. Acesso em: 07/08/2019.

domésticos das pessoas de 14 anos ou mais de idade. Quanto à chamada dupla jornada, ou seja, o número médio de horas combinadas no trabalho remunerado e nos cuidados de pessoas e afazeres domésticos, as mulheres gastaram em média 3 horas semanais a mais do que os homens.

Números desse mesmo instituto, divulgados em março deste ano, mostram que as mulheres receberam em média 20,5% menos do que os homens em 2018, revelando uma piora com relação ao ano de 2016. A participação das mulheres na política, segundo essas pesquisas, ainda é muito inferior aos homens e mostram a enorme desigualdade também nesse caso, uma vez que apenas 10% dos assentos da câmara dos deputados são ocupados por mulheres.

Com relação aos cargos de gerência, as pesquisas mostraram que em média 39,1% dos cargos são ocupados por pessoas desse gênero, considerando que o índice de mulheres com curso superior completo é de 3% a mais do que os homens, ou seja, apesar de melhor preparadas, as mulheres ainda são minorias nesse caso.

Essas desigualdades e estereótipos de gênero revelados pelas estatísticas também podem ser observados na historiografia brasileira e no Ensino de História através de análise de livros didáticos. Colling (2015) e Tedeschi (2015)⁴ fazem essa análise e apontam silenciamentos e invisibilidades das mulheres nos manuais didáticos e, conseqüentemente, no Ensino de História. Segundo esses autores, as mulheres estão presentes nos livros didáticos como imagem ou representação, mas não como história (COLING e TEDESCHI, 2015, p. 299).

Em relação aos silenciamentos e invisibilidades, para Foucault, o poder não é tomado e sim exercido nas diferentes relações sociais através de diferentes estratégias, como a disciplina, o saber e o discurso. Através do método foucaultiano de investigação histórica, conhecido como análise do discurso, analisa-se o dito e também o não dito nos discursos dominantes, como reportagens, textos científicos, etc. Assim, desvelamos os silenciamentos na sociedade e na história como uma estratégia do exercício do poder.

No artigo *O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de História*, Da Silva (2007)⁵ analisa a forma como a história das

⁴ COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio. *O Ensino da História e os Estudos de Gênero na Historiografia Brasileira*. História e Perspectivas, Uberlândia (53): 295-314, jan./jun. 2015.

⁵ DA SILVA, Cristiane Bereta. *O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história*. Caderno Espaço Feminino, v. 17, n. 01, jan./jul. 2007.

mulheres e as relações de gênero foram incorporados nos livros didáticos de história. Em suas análises, Silva aponta uma série de estereótipos de gênero que se repetem em alguns livros, como mulher dona de casa (representada com lenço na cabeça, inclusive) e homem provedor da família.

Ao me interessar mais por conteúdos relacionados à história das mulheres, entre palestras e leituras, tomei conhecimento da contribuição de Simone de Beauvoir (2016), em que o termo “a condição feminina” foi o que melhor explicou essas histórias. Esse é um conceito cunhado por essa filósofa francesa em 1949 e se refere ao contexto generalizado em que as mulheres são tidas como seres submissos e destinados a satisfazer as necessidades e vontades dos homens, tendo suas vidas marcadas pela tentativa de todo um sistema cultural de confiná-las ao trabalho doméstico e cuidado dos filhos.

Esse processo de sujeição seria, para a autora, semelhante à dos povos colonizados. Com isso, a autora afirma que, em algum momento, a mulher se tornou “O outro”, um inimigo conquistado, subjugado e constantemente submetido a um processo de dominação. A questão que ela investiga no primeiro volume da obra é: Em que momento a mulher se tornou “O outro?”.

Essas considerações, aliadas a pesquisas reveladoras de expressiva desigualdade de gênero, altas taxas de feminicídio, violência baseada em gênero e invisibilidade das mulheres, nos manuais didáticos, serviram de mote para a categorização do tema do projeto aqui apresentado como “histórias difíceis”. Esse é um termo usado pelo historiador alemão Bodo Von Borries para definir as histórias dos povos colonizados ou vítimas de genocídio. Segundo ele, são “histórias amargas, tristes, pesadas, traumáticas, que muitas vezes preferimos não recordar ou ocultar.” (BORRIES, 2018, p. 33).

Para esse autor, a abordagem dessa história deve visar a uma reconciliação entre os antigos inimigos (colonizadores e colonizados, vítimas e perpetradores) ou consigo mesmo (afastando-se de culpas). O autor denomina como formas “defectíveis” de histórias aquelas que não promovem uma reconciliação. Entre essas, destacamos a “história oculta dos perdedores” que, por um lado, contribui com a preservação das histórias e tradições, mas, por outro, não geram reconciliação.

Nessa mesma perspectiva, a história das mulheres, invisibilizada pela

historiografia oficial e pelas instituições dominantes, se difundem como segredos, através daquelas contadas pelas mães e avós, transmitindo, assim, de geração em geração, as práticas e saberes femininos, os casos de abortos, estupros e violência doméstica ocorridos com as mulheres da família. Por outro lado, com esses segredos perpetuam-se também mágoas e revanchismos, que dificultam uma reconciliação.

O contexto esboçado definiu como questão delimitadora da pesquisa a seguinte questão: qual a “contribuição do ensino de História para o processo de reconciliação no âmbito das relações de gênero?” Nosso objetivo foi a criação de uma Unidade Temática Investigativa (UTI), com o uso de histórias de vida de mulheres pelo viés da Educação Histórica.

As análises denotam a necessidade de mudanças no foco do Ensino de História que, segundo historiadores como Luís Fernando Cerri, está ainda muito centrada na formação da identidade nacional: reverência à bandeira, datas nacionais, heróis nacionais (geralmente homens, brancos e de origem europeia). Cerri defende que o trabalho eficiente para a formação de uma consciência histórica exige uma profunda revisão dos conteúdos e da programação do Ensino de História, sem eliminar o trabalho com a formação de identidade, mas sim mudando o foco para a pluralidade e humanização.

Jorge Luís da Cunha (2016)⁶ realizou uma pesquisa em que narrativas de histórias de vida contribuíram na avaliação da importância do ensino de história para o processo de “tornar-se plenamente humanos”, defendendo que “tornar-se plenamente humano” é um processo que tem seu mote no conhecimento motivado pela racionalização e “na proporção direta com nossa qualidade e intensidade de nossas relações”. Assim, defende que instituições como família, aldeia e Estado devem promover as condições necessárias para essa humanização e que o conhecimento das ações dos seres humanos no passado é fundamental nesse processo.

No debate sobre a desumanização, em *Teoria da história, uma teoria da história como ciência*, Jörn Rüsen (RÜSEN 2015, p. 267 a 272) aborda a questão da formação do pensamento etnocêntrico, responsável pela marginalização do outro e que, segundo ele, está centrado no próprio processo de formação da identidade. Esse processo é potencializado pela cultura histórica. A supressão do pensamento

⁶ CUNHA, Jorge Luís da. Ensino de História e Consciência Histórica. In: Maria Auxiliadora Schmidt; Marcelo Fronza. (Org.) *Consciência Histórica e interculturalidade*. 1aed. Curitiba: WA editores, 2016.

etnocêntrico do processo de formação de identidade estaria no controle da cultura histórica a partir do foco nos princípios de igualdade e humanidade. Para Rüsen, humanização é o reconhecimento de uma diversidade cultural e a rejeição a qualquer forma de vida baseada em sofrimento e privações.

Histórias de vida são definidas como um gênero em que ocorre uma intervenção do interlocutor solicitando ao sujeito que relate aspectos específicos de sua experiência, de maneira retrospectiva, por meio de registro oral ou escrito. (AZAMBUJA, 2014). Existe uma intervenção de uma segunda pessoa que direciona os relatos conforme uma temática ou um recorte específico. É, portanto, diferente de autobiografia em que a pessoa escreve livremente sobre si mesmo.

Defendemos que a sistematização do conhecimento de histórias de vida de mulheres que ocuparam diferentes posições na história pode contribuir para a mudança de foco do ensino de História e para o processo de humanização, pois muitas pessoas iniciaram sua relação com o feminismo a partir de suas histórias de vida marcadas pelas desigualdades de gênero.

Esse é o caso de Tiburi que, em *Feminismo em comum*,⁷ comenta sobre o sofrimento de mulheres de sua família, como avó, mãe e tia, para questionar mitos do “patriarcado” e justificar sua relação com feminismo” (2018). Igualmente Chimamanda Ngozi Adiche, em *Sejamos todos feministas* (2014),⁸ parte de experiências pessoais para mostrar que o caminho para a igualdade de gênero é ainda muito longo e necessário para todos.

A escolha pela Educação Histórica se deu por estar contemplada no Currículo do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Curitiba⁹ e é, portanto, parte da minha formação e, por isso, condutora de minha atuação profissional. Minhas experiências com esse campo de estudo me proporcionaram resultados muito positivos na área do Ensino de História. O mesmo tem demonstrado uma série de pesquisas realizadas pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da UFPR, o LAPEDUH, coordenadas por Maria Auxiliadora Schmidt.

Essa metodologia de investigação está referenciada nos pressupostos teóricos

⁷ TIBURI, Marcia. *Feminismo comum para todas, todes e todos*. Rio de Janeiro: Ed. Rosa dos Tempos, 2018. 1. edição.

⁸ DICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

⁹ PMC. *Currículo do Ensino Fundamental. 1.º ao 9.º*, vol. V, 2016, p. 04 a 39.

do historiador alemão Jörn Rüsen e estudos de Peter Lee, Bodo Von Borries, Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt. Nessa perspectiva, a concepção de aprendizagem histórica refere-se à aquisição consciente de narrativas históricas e consequente ampliação da consciência histórica. Rüsen (2011) define consciência histórica como uma “série de operações mentais” que relacionam presente, passado e perspectiva de futuro guiando nossas ações. Defende que, ao acessar o passado, terá uma variedade diferenciada de narrativas que devem ser contextualizadas.

O Ensino de História deve partir de questões da vida prática. Já o papel do professor de História não é simplesmente a de ser transmissor de conteúdos produzidos na academia, como se concebe tradicionalmente, mas sim como um investigador social, cujo objeto de estudo é a consciência histórica.

Os métodos de investigação da Educação Histórica estão fundamentados na chamada “cognição histórica situada”, cujos princípios e finalidades estão ancorados na própria História-Ciência. (SCHMIDT, 2009, p. 02). Nesse caso, a temporalidade se faz a partir de “casos do passado e sua articulação com o presente, a partir de categorias históricas”, a datação é apenas uma estratégia. (SCHMIDT, 2009, p. 03). No viés da “cognição histórico situada”, aprender história é “um processo de compreensões históricas, tendo como referência formas de cognições históricas ou conceito de segunda ordem.” (LEE, 2005 APUD, SCHMIDT, 2009, p. 4).

A explicação histórica constitui parte fundamental da narrativa histórica, processo inerente à natureza do próprio conhecimento histórico. Nesta concepção, a explicação histórica do tipo causal é o procedimento fundamental adotado pelo historiador. Esse tipo é o que mais se assemelha ao processo de compreensão histórica.

Segundo Rüsen, existem diferentes formas de aquisição de narrativas. Isso se dá por intermédio do que ele chama de cultura histórica¹⁰. Tratam-se de produções históricas, científicas ou não difundidas de formas comerciais ou políticas que compõem as ideias históricas dos aprendizes e que devem ser devidamente mediadas para evitar a formação do pensamento etnocêntrico. Para esse autor, narração histórica é muito mais que uma historiografia, pois “trata-se da forma linguística

¹⁰Rüsen, J. (2009). “O que é cultura histórica?: Reflexões sobre uma nova maneira de abordar a história.” *Cultura histórica* [Versão espanhola não publicada do texto em alemão original de K. Füssmann, HT Grütter e J. Rüsen, eds. (1994). *Faszination Historische. Geschichtskultur heute*. Keulen, Weimar e Wenen: Böhlau, pp. 3-26].

segundo a qual a consciência histórica realiza sua função de orientação.” (RÜSEN, 2011, p. 59).

Ao coincidir as análises das operações narrativas da consciência histórica por parte da didática e da teoria da História com suas conseqüentes conexões sistemáticas, “supera-se a infeliz separação que tem existido entre a reflexão acadêmica da natureza da história e a reflexão didática do uso da história na vida prática [...] afinal, a disciplina de História não pode mais ser considerada uma atividade divorciada das necessidades da vida prática.” (RÜSEN, 2011, p. 38).

Algumas características da narrativa histórica que, de acordo com Rüsen, possibilitam a orientação da vida prática no tempo (RÜSEN, 2011, p. 97), são: 1- Realiza uma conexão entre as três dimensões do tempo (presente, passado e futuro) que, através do conceito de continuidade¹¹, confere a ideia de unidade. 2- Está ligada ao ambiente da memória; 3- “Estabelece uma identidade entre autores e ouvintes”. (RÜSEN, 2011, p. 97).

Quanto aos debates acerca das relações de gênero, além de *O segundo sexo*, discutimos também a introdução da categoria *gênero* na historiografia, a partir dos textos *Gênero, uma categoria útil de análise histórica*, da historiadora americana Joan Scott (1995), e *Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea*, de Joana Maria Pedro (2011), que analisa diferentes contextos da adoção da categoria gênero por cientistas em diferentes países.

Com os estudos de Perrot apresentados em “Os excluídos da História”, “Minha história das mulheres” e “As mulheres ou os silêncios da história”, aborda-se o silêncio da mulher na historiografia e em diversos momentos da história e âmbitos sociais. Trata também do rompimento desse silêncio que é, na realidade, restrito ao espaço público. Analisa ainda as possibilidades de fontes ligadas à memória das mulheres que, em geral, se restringem à oralidade e ao espaço privado.

Para fins de organização desses assuntos, no primeiro capítulo, apresentamos as discussões bibliográficas e teóricas que fundamentam os estudos das relações de gênero e investigam a origem da diferenciação que leva à sujeição da mulher e à incidência desse entendimento nas mais diversas áreas ainda na atualidade. No capítulo dois, apresentamos os preceitos teóricos e metodológicos que referenciam o

¹¹ Continuidade significa, a representação de um processo de um processo abrangente do passado, presente, futuro, no qual se inserem os conteúdos do passado tornando-se assim “história”. (RÜSEN, 2015, p. 39).

campo da Educação Histórica, o uso de histórias de vida pelo ensino de História e a relação destes dois conceitos na formação da consciência histórica.

Por fim, norteados por essas pesquisas, produzimos nosso produto que é apresentado no capítulo três dessa dissertação. Trata-se de uma possibilidade de Unidade Temática Investigativa (UIT) para professores e professoras, acompanhada de uma seleção de fontes históricas para o estudo de histórias de vida de diferentes mulheres da História do Brasil

Foi aplicado um modelo de aula-oficina em 2018 e uma unidade temática investigativa no ano seguinte para estudantes de oitavos anos de uma escola Municipal de Curitiba, onde leciono. Essas propostas tiveram o mesmo tema e objetivos desta dissertação e, por esse motivo, com a intenção de ilustrar ou completar algumas informações, comento sobre essas experiências em alguns momentos desse texto. Adianto que a intenção não é apresentar resultados, já que esse não fez parte dos objetivos da pesquisa.

Os resultados indicam que a Unidade Temática Investigativa aqui proposta apresenta possibilidade de aprendizagem significativa para os/as estudantes e contribuição no processo de reconciliação. Enfim, possibilita uma perspectiva de futuro diferente para todos.

CAPÍTULO I - A CONDIÇÃO FEMININA: UMA HISTÓRIA DIFÍCIL

Nas narrativas contemporâneas, como nas lendas antigas, o homem é o herói privilegiado. [...] de costume a imagem do pai é, como no mundo real, aureolada de glória. É sob a égide do pai divinizado pela ausência que se desenrolam os dramas femininos de *Little Women*. Nos romances de aventura, são os meninos que fazem a volta ao mundo, que viajam como marinheiros nos navios, que se alimentam na floresta com fruta-pão. Todos os acontecimentos importantes ocorrem por intermédio dos homens. A realidade confirma esses romances e essas lendas. Se a menina lê os jornais, se houve a conversa dos adultos, constata que hoje, como outrora, os homens dirigem o mundo. Os chefes de Estado, os generais, os exploradores, os músicos, os pintores que ela admira são homens; são homens que fazem seu coração bater de entusiasmo (BEAUVOIR, 2016, p. 35).

A epígrafe que inicia este capítulo foi escrita há exatos setenta anos pela filósofa francesa Simone de Beauvoir, no livro *O segundo sexo* que, a despeito da longevidade, é muito coerente ainda em nossos dias e é considerado o marco inicial dos estudos de gênero. A polêmica obra scandaliza ainda hoje ao afirmar o que pode ser resumido na célebre frase: “ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (BEAUVOIR, 2016, vol. 2, p. 11), denunciando, assim, a desumanização dos tratamentos destinados às mulheres.

1.1 Silêncios, desigualdades, estereótipos

A obra *O segundo sexo*, fundamentando-se em diferentes áreas do conhecimento, investiga o processo pelo qual a mulher foi dominada e inferiorizada. O homem, diz ela, é o “sujeito absoluto e a mulher é o outro. De onde vem esta submissão da mulher?” (BEAUVOIR, 2016, vol. 1, p. 14). A filósofa busca a explicação para essa condição, através de uma analogia com o processo de sujeição dos povos colonizados e escravizados. Segundo ela:

Existe outros casos em que, durante um tempo mais ou menos longo, uma categoria conseguiu dominar totalmente a outra. É muitas vezes a desigualdade numérica que confere esse privilégio: a maioria impõe sua lei à minoria e a persegue[...], mas as mulheres não são como os negros dos EUA ou os judeus, uma minoria; há tantos homens quantas mulheres na Terra (BEAUVOIR, 2016, p. 14-15).

A partir desse questionamento, busca, com pontos de vista de diferentes ciências, explicar o processo que diferencia mulher e homem e tenta justificar o que ela chama de “a condição feminina”. Pela biologia, conclui que o corpo da mulher é

um elemento essencial à sua sujeição à espécie, impondo longos períodos de dedicação à reprodução e à maternidade, mas não é o suficiente para explicar “por que a mulher foi inferiorizada. (BEAUVOIR, 2016, p. 65).

A resposta para essa questão estaria na educação e no convívio social, processo pelo qual muitas mulheres vão se diferenciando do homem e se tornando um ser submisso e inferior para, então, ser dominado e controlado. Essa “transformação do ser humano em mulher” começa ainda na infância. A comparação com o corpo dos meninos a coloca sempre em posição de desvantagem.

O relacionamento com a mãe a insere, desde muito cedo, no universo considerado “feminino”, caracterizado pelos cuidados com a casa e as crianças. Toda uma implicação cultural, em que o homem é o centro e o fim de tudo, contribui para esse processo. Lembramos que, na perspectiva dos estudos de gênero, atitudes caracterizadas como femininas ou masculinas não passam de uma construção social e podem ser alteradas conforme a época e sociedade em que está inserida. E é dessa construção que tratam os estudos de gênero.

Diferente do que acontece com os meninos, a menina é constantemente vigiada e cobrada para cuidar dos modos de falar, sentar, agir, etc. Brincadeiras como correr, subir em árvore, jogar futebol são vetadas ou pouco recomendadas para elas que, aos poucos, vão aprendendo ou aceitando que certas atitudes e brincadeiras não são permitidas a elas. Com isso, são privadas do desenvolvimento de habilidades básicas, como: lateralidade, espacialidade, força, coisas essenciais para a execução de certas atividades, como dirigir, praticar certos esportes ou exercer certas profissões.

Da mesma forma, a passividade, considerada uma característica essencial à mulher feminina, não é um dado biológico, mas sim “um destino que lhe é imposto por seus educadores e pela sociedade.” (BEAUVOIR, 2016, p.12). Segundo a autora, até os doze anos, as meninas competem em condições de igualdade com os meninos, inclusive no que diz respeito a proporções físicas e intelectuais. E se, até muito antes da puberdade, ela já se apresenta como sexualmente especificada “não é porque misteriosos instintos a destinem imediatamente à passividade, ao coquetismo, à maternidade: é porque a intervenção de outrem na vida da criança é quase original e desde seus primeiros anos sua vocação lhe é imperiosamente insuflada.” (BEAUVOIR, 2016, p. 12).

Na convivência familiar, percebe que o pai está no topo do poder; que, ao tornar-se mulher, ela terá o poder da mãe, mas nunca alcançará todo o prestígio que admira no pai, o que a coloca em situação de grande desigualdade com relação aos meninos:

Compreende pouco a pouco que se a autoridade do pai não é a que se faz sentir mais cotidianamente, é entretanto a mais soberana; reveste-se ainda de mais brilho pelo fato de não ser comprometida; mesmo se, na realidade, é a mulher que reina soberanamente em casa, tem ela, em geral, a habilidade de pôr à frente a vontade do pai; nos momentos importantes é em nome dele que ela exige, recompensa ou pune. A vida do pai é cercada de um prestígio misterioso: as horas que passa em casa, o cômodo em que trabalha, os objetos que o cerca, suas ocupações e manias têm um caráter sagrado. Ele é quem alimenta a família, é o responsável e o chefe[...], mas a situação da criança é então profundamente mudada: é chamada a tornar-se um dia mulher semelhante a sua mãe, todopoderosa nunca será o pai soberano; o laço que a ligava à mãe era uma emulação ativa. Do pai, ela só pode esperar passivamente uma valorização. O menino apreende a superioridade paterna através de um sentimento de rivalidade; ao passo que a menina a sofre com uma admiração impotente. (BEAUVOIR, 2016, p. 33).

A existência dessa hierarquia parece ser confirmada por todas as informações que chegam até as meninas. “Sua cultura histórica, literária, as canções, as lendas com que embalam” enaltecem os homens e o mundo masculino. Eles protagonizaram as invenções, a história da Grécia, do Império Romano, da França e de todas as nações, eles descobriram a Terra. São os governantes, os exploradores. A literatura infantil, a mitologia, os contos, as narrativas, os quadros e os livros “refletem os mitos criados pelo orgulho e os desejos: é através dos olhos masculinos que a menina explora o mundo e nele decifra seu destino. Ou seja, a superioridade masculina é esmagadora.” (BEAUVOIR, 2016, p.34)

Ainda segundo essa autora, nessa diferenciação, o casamento é o único horizonte para as meninas. Para isso, é educada desde sua mais remota infância enquanto brincava de casinha, de boneca, ajudava a mãe nos afazeres domésticos ou cuidava dos irmãos menores. Na adolescência, momento de transição entre a infância e a idade adulta, a menina dedica-se à espera de um marido: “admite-se unanimemente que a conquista de um marido – ou em certos casos, de um protetor, é para ela o mais importante dos empreendimentos.” (BEAUVOIR, 2016, p. 76). O menino também sonha com a mulher, mas tem outros interesses e possibilidades.

Essa associação da figura feminina com serviços domésticos e cuidados com pessoas está ainda muito presente no imaginário dos estudantes. Foi o que revelaram

os resultados de um levantamento de carências de orientação¹², em que se pedia que registrassem, escrevendo e desenhando, “o que eles sabiam sobre as condições de vida das mulheres”. Grande parte das respostas ilustram mulheres limpando a casa, estendendo roupa, cozinhando. Feição de tristeza e cansaço. Poucos representaram a mulher em espaços diferentes ao do lar.

No sentido de contrapor essa cultura arraigada, o movimento feminista vem conquistando muitos espaços. No entanto, as proporções, em comparação com os números masculinos, estão muito aquém de esboçar uma realidade justa. A representatividade feminina nos cargos do legislativo, por exemplo, é ainda bastante inferior em relação à masculina, o que pode ser verificado em uma análise dos resultados das eleições de 2018.¹³

Constata-se a mesma realidade no tocante ao universo cultural, como nas produções cinematográficas, em que a presença e a valorização das mulheres têm muito a serem reconhecidas. Um exemplo é o primeiro longa da história protagonizado por uma super-heroína em um filme da DC Comics¹⁴ lançado apenas em 2017.

¹² Levantamento de carências de orientação é o primeiro momento da aplicação de uma Unidade Temática Investigativa. Trata-se de uma atividade realizada com os estudantes com a finalidade de diagnosticar suas ideias históricas iniciais, ou seja, as noções de história que esse jovem já traz sobre o assunto. Por consequência, de seu contato com o tema através da mídia, de outros anos de ensino, da literatura, por exemplo. Carências de orientação são os equívocos com relação aos conceitos históricos que foram revelados nessa atividade (que pode ser uma chuva de ideias ou um questionário) e que devem ser levados em consideração. Caso contrário, o estudante continuará com essa carência. O levantamento de carências realizado por ocasião da aplicação de um modelo de Unidade Temática Investigativa já foi comentado na introdução.

¹³ Segundo o Tribunal Superior Eleitoral, de 1.790 cargos elegíveis nas eleições de 2018, apenas 290 foram preenchidos por mulheres, correspondendo a 16% do total. Ainda assim um crescimento de 5,10% com relação à eleição anterior, o que segundo a fonte ligada ao Tribunal Superior Eleitoral (TSE) deve-se às políticas de promoção de igualdade de gênero implementadas pelo Governo Federal desde a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-se/2019/Marco/numero-de-mulheres-eleitas-em-2018-cresce-52-6-em-relacao-a-2014>. Acesso em: 15/08/2019.

¹⁴ A norte americana DC Comics é uma das maiores companhias de histórias em quadrinhos do mundo com produções como: Superman, Batman, Lanterna Verde, Liga da Justiça, entre outros. “A Mulher Maravilha. Idealizada por William Marston, um psicólogo, a Wonder Woman, nasceu em meio à Segunda Guerra Mundial, exatamente no ano de 1941. Inovadora e poderosa, a personagem veio ao mundo munida do traje, braceletes e laço da verdade, inspiradora não só para a população de heróis e cidadãos dos quadrinhos, mas também para o mundo real”. Fonte: HAUCH, Eduarda. *Mulher maravilha: uma jornada por suas re(a)presentações*. Monografia apresentada ao curso de Letras Português, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, como requisito para obtenção do grau de Bacharel em Letras Português. FLORIANÓPOLIS, 2017, p. 12-15.

1.1.1 A escola como produtora de desigualdades de gênero.

As desigualdades e estereótipos de gênero têm reflexo no Ensino de História, conforme atestam Ana Maria Colling e Losandro Antônio Tedesch, ao fazerem uma análise da presença feminina na historiografia brasileira e na construção do Brasil. Com o uso do método foucaultiano de análise do discurso, apontam silenciamentos das mulheres nos manuais didáticos e, conseqüentemente, no Ensino de História.¹⁵ Segundo eles, as mulheres “estão presentes como imagem, representação, mas não como história.” (COLLING & TEDESCHI, 2015, p. 299).

Nesse mesmo texto, apresentam também histórias de mulheres que fugiram do modelo universal de mulher e foram pioneiras na chefia do executivo, como os casos de Ana Pimentel¹⁶ e Izabel de Lima. Para os autores, é raro a existência de livros didáticos de histórias, comumente usados nas salas de aula no Brasil, que abordem as histórias dessas mulheres. Com isso, procuram demonstrar que elas estavam presentes durante a construção da história do Brasil e foram importantes em muitos desses momentos, porém seus nomes não ganham destaque.

Com o mesmo objetivo dos autores acima, Silva (2007) apresenta o resultado de uma análise sobre a forma como a história das mulheres e as relações de gênero foram incorporados nos livros didáticos de história. Isso se fez a partir da proposição “de um exercício de reflexão sobre o modo como as mulheres, gênero, papéis sexuais estão sendo incorporados como saberes escolares nos livros didáticos de história, e como também pode provocar certas reações.” (SILVA, 2007, p. 220). Suas análises desvelam uma série de estereótipos de gênero e a conclusão de que as mulheres estão presentes na maioria dos livros didáticos analisados não como protagonistas, mas sim como “citações” na qualidade de mães, filhas ou esposas de alguns ilustres personagens.

Concluiu ainda que esses manuais difundem “representações de modelos tradicionais de família: pai, mãe, um filho e uma filha, todos brancos e perfeitos representando papéis fixados em determinados momentos da história”. (SILVA, 2007,

¹⁵ Ver introdução, p. 07.

¹⁶Ana Pimentel, a princípio, procuradora do donatário da capitania de São Vicente, virou administradora dessa mesma capitania a partir de 1534. “Implantou entre outras coisas, o cultivo de laranja, arroz, trigo e a criação de gado, tendo grande importância na construção do Brasil colonial”. Disponível em: <http://www.mulher500.org.br/ana-pimentel-sec-xvi/>. Acesso em: 19/12/2019.

p. 230). Ou seja, trazem uma série de estereótipos representando padrões hegemônicos: “um mundo ainda bastante masculino, de raça branca, adulto, cristão, heterossexual.” (SILVA, 2007, p. 234). Enfim, bastante colonizado.

Para essa pesquisa, Silva analisou uma coleção muito adotada nas escolas públicas da época (cerca de 70% das escolas em Florianópolis) e observou uma intenção do autor em abordar as desigualdades de gênero existentes na sociedade. Fazia isso, porém, de uma forma muito criticada por historiadoras feministas, ao tratar essa desigualdade como natural e justificadas a partir de diferenças físicas entre homem e mulher e devido às constantes gestações enfrentadas por elas. Segundo a autora, “esse é um modelo explicativo muito antigo e já há muito criticado por estudiosas ou estudiosos feministas” (SILVA, 2007, p. 230), que já aparece em livros didáticos de 1929 e 1939 e cujas explicações são

[...] baseadas em causas universais, acerca das relações desiguais entre homens e mulheres, são reducionistas e insuficientes, pois ao desconsiderarem a pluralidade de tempos e complexidades nas relações entre o feminino e o masculino, naturalizam os chamados sistemas de dominação (SILVA, 2007, p. 236).

Ao reproduzir certo modelo de linguagem identificada como “marxista”, as sociedades e as relações revelam, em parte, a datada dificuldade do pensamento de esquerda em lidar com as questões de gênero (SILVA, 2007, p. 238).

Convém notar que, mesmo havendo várias outras interpretações sobre a organização de homens e mulheres nestas sociedades “primitivas”, parece que a versão do “caçador” chega à contemporaneidade com status de modelo explicativo bastante atual. (SILVA, 2007, p. 238).

A autora observou também a contribuição das imagens como propagação de estereótipos: em geral, elas contêm a ideia de homens fortes, viris, musculosos, enquanto as mulheres são frágeis fisicamente, com seios fartos, expressões tolas, expressando pouca inteligência. Há também a ideia do homem provedor da família, responsável por trazer dinheiro e alimentos e da mulher enquanto mãe, dona de casa, destituídas de apelos sexuais, submissa ao marido, representadas com lenço na cabeça, servindo filhos e marido que, por sua vez, esperam a comida sentados à mesa. Por fim, concluiu que os livros didáticos fazem parecer que a dominação masculina é um evento natural e a conquista de direitos é um evento singular. Esses são, segundo a autora, “arquétipos que persistem nos livros de história.” (SILVA, 2007,

p. 242), em que “aos homens cabem as grandes decisões e a definição dos rumos da sociedade; as mulheres aparecem quando relacionadas a feitos ‘notáveis’, do patriarcado — este último modelo explicativo para diferentes sociedades em tempos e situações bem diversos”. (SILVA, 2007, p. 242).

Além do livro didático, existem outras formas de produção de desigualdades de gênero por parte da escola. São práticas sexistas que educam para a diferenciação entre meninos e meninas, por exemplo: separar a turma entre filas de meninas e meninos; a velha prática de primeiro as meninas depois os meninos; meninos jogam futebol e meninas caçador; constantes advertências dirigidas às meninas quanto a formas de falar, de se comportar, de se vestir, consideradas inadequadas para elas, por chamar a atenção dos meninos; constantes cobranças para se ter um comportamento construído como feminino: se enquadrar nos padrões de beleza, assumir comportamento considerado apropriado para as mulheres, como fechar as pernas, falar baixo, emagrecer, etc. (ONG Ação educativa, 2016, p. 08).

Enfim, diferencia o que a sociedade entende como feminino ou masculino, como coisas de menino e de menina. Diferenciações, como bem apontou Beauvoir, aprendidas no âmbito familiar, na escola, na televisão, que ensinam também desigualdades: chamando meninos de “mulherzinha” quando quer ofendê-lo; “o uso do termo homem com “H” para elogiar; ideias que expressam preconceitos, discriminação violências e privilégios de gênero também ocorrem nas escolas.” (ONG AÇÃO EDUCATIVA, 2016, p. 08).

A escola estimula também determinados comportamentos exigidos dos meninos para que sejam considerados homens, como: “ser violento, pegador, não chorar, não brincar de boneca, jogar futebol, brincar de carrinho.” (ONG AÇÃO EDUCATIVA, 2016, p. 08). Enfim, reproduzem uma série de ações que contribuem para a formação da chamada masculinidade: conjunto de comportamentos que, em geral, “se opõe ao que é considerado feminino” (ONG AÇÃO EDUCATIVA, 2016, p. 08). Ações essas que são igualmente prejudiciais aos próprios meninos. Essa regra de estimular as meninas a brincar de boneca e ensinar a “cuidar de outro ser, normalmente meninos, não se aplica aos meninos, o que terá consequências em todos os seus relacionamentos, inclusive na maneira de enxergar a paternidade.” (ONG AÇÃO EDUCATIVA, 2016, p. 08).

“Diferenças, distinções, desigualdades. A escola entende disso... na verdade, a escola produz isso”. (LOURO, 1997, p. 57). É com essa afirmação que Guacira

Lopes Louro inicia um dos capítulos de *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (1997), obra em que discute o papel da escola na produção de desigualdades e silenciamentos. Para essa autora, vários símbolos e códigos na escola contribuem para isso e seu aparecimento acabou por distinguir os que frequentavam a escola dos que não e, na sequência, dividiu os que nela estavam “[...] através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização. [...] Passou a separar adultos de crianças, católicos protestantes. Ela se fez para os ricos, e para os pobres e imediatamente separou meninos de meninas.” (LOURO, 1997, p. 57).

Também “através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas apontam aqueles que deverão ser modelos e permite também que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos.” (LOURO, 1997, p. 57). Para melhor ilustrar essa questão, a autora cita e descreve um desses quadros tracionais que geralmente compõe a ornamentação escolar. Segundo ela:

[...] Destaca-se ali a figura diáfana de uma mulher, vestida com trajes da Antiga Grécia e aparentemente guiando um grupo de soldados. Esses soldados têm à frente um comandante, cujos trajes atestam sua importância e nobreza. Os rostos são iluminados, compenetrados. Alguns podem ter tombado, mas os demais avançam, destemidos. Que leituras podem fazer desse quadro meninos e meninas, brancos/as e negros/as, ricos/as e pobres? Que detalhe parecerá a cada um/a deles/as mais significativo, mobilizador de sua atenção, provocador de sua fantasia? Certamente muitas e diferentes histórias podem ser construídas. É impossível ignorar, contudo, que ali a mulher (ainda que em destaque) não é personagem da luta concreta, ela é a “inspiradora” da ação (representando, talvez, a pátria ou a liberdade); os homens — todos brancos — são os verdadeiros guerreiros, aqueles que efetivamente estão “fazendo a História” (com maiúsculas). A sua frente, um homem especial: um herói, um líder que, aparentemente, tem uma posição social superior à dos outros homens. Esses homens não têm medo, parecem saber qual o seu “dever”, não parecem hesitar. Essas “informações” (e muitas outras de tantas outras leituras) podem permitir que alguns pretendam chegar, algum dia, a ser iguais ao herói e que outros e outras não se coloquem essa meta, seja por não a considerarem atrativa, seja por não se julgarem dignos/as dela. (LOURO, 1997, p. 57-58).

Louro analisa também os discursos presentes na cultura escolar. Para isso, se fundamenta na teoria foucaultiana expressa em *Vigiar e punir*, segundo a qual a disciplina e os espaços são usados como estratégias de controle dos corpos, de exercício de poder¹⁷ e, com isso, conclui que:

¹⁷ Ver introdução, p. 16.

São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras analisados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como "natural". (LOURO, 1997, p. 63).

Para essa autora, a escola produz diferenças e, através de seus espaços, de símbolos e códigos, “delimita o que cada um pode ou não pode” (LOURO, 1997, p. 59), demonstrando desde há muito tempo preocupações com o corpo e a alma dos estudantes (LOURO, 1997, p. 61), para uniformizar e controlar cada gesto e movimento conforme cada categoria e, dessa forma, “produzir um corpo escolarizado”.

Os mais antigos manuais já ensinavam aos mestres os cuidados que deveriam ter com os corpos e almas de seus alunos. O modo de sentar e andar, as formas de colocar cadernos e canetas, pés e mãos acabariam por produzir um corpo escolarizado, distinguindo o menino da menina que “passara pelos bancos escolares”. Nesses manuais, a postura *reta* transcendia a mera disposição física dos membros, cabeça ou tronco: ela devia ser um indicativo do caráter e das virtudes do educando. (Louro, 1997, p. 61).

Nesse sentido, para essa autora, a tarefa mais urgente da educação na atualidade é a desnaturalização dessas diferenças que foram construídas com o tempo, uma vez que essa “naturalidade” pode ser um impedimento à percepção de que, no interior das atuais escolas, se movimentam, circulam e se agrupam de forma distintas, que eles parecem precisar de mais espaço que elas, que prefiram atividades ao ar livre. Assim, podemos considerar natural diferenciações em outros âmbitos, como o fato de que algumas crianças têm tempo livre para estudar e outras precisam trabalhar após a aula. “Mas as divisões de raça, classe, etnia, sexualidade e gênero estão, sem dúvida, implicadas nessas construções e é somente na história dessas divisões que podemos encontrar uma explicação para a ‘lógica’ que as rege”.

(LOURO, 1997, p. 60).

Para Louro, é necessário que se questione as verdades e costumes enraizados na cultura escolar, concepções de ensino, teorias que orientam o trabalho e as linguagens. Para isso, é necessário questionar tudo o que é ensinado e o modo como ocorre, elaborar questões como: “Afinal, é natural que meninos e meninas se separem na escola para os trabalhos em grupos e nas filas.”?

Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente

carrega e institui. Os questionamentos em torno desses campos, no entanto, precisam ir além das perguntas ingênuas e dicotomizadas. Dispostas/os a implodir a ideia de um binarismo rígido nas relações de gênero, teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá de lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia. Se essas dimensões estão presentes em todos os arranjos escolares, se estamos nós próprias/os envolvidas/os nesses arranjos, não há como negar que essa é uma tarefa difícil. (LOURO, 1997, p. 65).

Na análise, conclui-se também que a linguagem é um dos campos onde também pode se observar a instituição de desigualdades e discriminações, pois “ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças.” (LOURO, 1997, p. 65). Um dos exemplos citados é a regra gramatical que define o uso de palavras masculinas em ambientes onde se encontram homens e mulheres. Desde cedo, a menina já deve se acostumar que quando, por exemplo, a professora diz: “os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio, ela deve se sentir incluída.” (LOURO, 1997, p. 66).

Para a autora, é necessário identificar a história que se inscreve na constituição das normas de linguagem, se essas regras são imutáveis e nas possíveis condições capazes de provocar transformações na linguagem e nas suas regras. (LOURO, 1997, p. 66). Afirma que a linguagem produz silenciamentos e desigualdades de adjetivações e cita como exemplo o caso do uso do termo homem para ambos os sexos.

Louro defende ainda que da mesma forma que a escola apresenta diferentes formas de produzir desigualdades, também pode lançar mão dessas diferentes possibilidades para desconstruí-las e contribuir com o processo de promoção de igualdades. A disciplina de história é apenas um caminho para isso.

1.1.2 “*Brechas racham o muro do silêncio*”: a conquista do espaço público.

A diferenciação discutida na seção anterior excluiu a mulher de muitos contextos, tendo reflexo na própria historiografia. Para Michelle Perrot (2018), um dos motivos para isso é o fato de que a maior parte da história foi escrita por homens. Fazer história era uma atividade “de homens” e as mulheres, no máximo, apareciam como “meras coadjuvantes” e isso independente da perspectiva, fosse econômica, social ou cultural. Com isso, a figura da mulher acabava por ser excluída ou desvalorizada.

Para essa historiadora, uma segunda razão para essa exclusão é o fato de que as fontes históricas (biografias, arquivos diplomáticos ou administrativos, periódicos...) foram produzidas por homens (senhores, padres, policiais, prefeitos...) e, dessa forma, a escassez de fontes diretas acabou por se traduzir em silenciamentos. Em suma, na missão de porta-vozes das mulheres, os homens acabaram por silenciar aquelas que agiram, lideraram e fugiram ao padrão universal.

Esse ocultamento é também reflexo da rara atuação das mulheres nos espaços públicos, fato que se agravou a partir do século XIX na Europa Ocidental. Nesse contexto, o racionalismo e a imposição da burguesia empreendem uma divisão entre espaços masculinos e femininos. Política era atividade exclusivamente masculina e trabalho assalariado era exercido apenas temporariamente pelas mulheres, cuja dedicação devia estar voltada preferencialmente ao espaço doméstico.

Contribuindo com o controle desse gênero algumas áreas representavam a mulher de forma pacífica, dócil, tranquila. Por outro lado, a psicanálise classificava a mulher rebelde como neurótica. Enfim, define-se o padrão de mulher ideal para a sujeição conforme analisou Beauvoir.

Em *Mulheres ou os silêncios da história*, obra de 2005, Perrot analisa os silêncios das mulheres na historiografia, na vida pública e privada e também nos arquivos. Além disso, apresenta algumas possibilidades para a pesquisa e produção de uma história das mulheres (a grande escassez de fontes sobre as mulheres levou a autora a duvidar da possibilidade de se fazer uma história desse gênero). Para a autora, esses silêncios “estão ligados a uma partilha desigual dos traços da memória e ainda mais da história.” (PERROT, 2005, p. 09).

Esse esquecimento faz parecer que estavam “fora do tempo” ou dos próprios acontecimentos pelo fato de serem destinadas à obscuridade da reprodução inenarrável. (PERROT, 2005, p. 09). Esse silêncio combina com a ideia de docilidade e fragilidade associadas a elas: “O silêncio é um mandamento reiterado através dos séculos pelas religiões, pelos sistemas políticos e pelos manuais de comportamento.” (PERROT, 2005, p. 09). Para a autora, é evidente que as mulheres não respeitaram essas imposições, pois

Seus sussurros e seus murmúrios correm na casa, insinuam-se nos vilarejos, os fazedores de boas ou más reputações, circulam na cidade misturando aos barulhos do mercado ou lojas, inflados as vezes por suspeitos e insidiosos rumores que flutuam nas margens da opinião. Teme-se sua conversa fiada e sua tagarelice, forma, no entanto, desvalorizadas da fala. Os dominados

podem sempre esquivar-se, desviar as proibições, preencher os vazios do poder, as lacunas da História. Imagina-se sabe-se que as mulheres não deixaram de fazê-lo. Frequentemente, também faziam de seu silêncio uma arma. (PERROT, 2005, p. 10).

A despeito desses desvios, o padrão normal para as mulheres ainda é o silêncio:

... a escuta, a espera, o guardar as palavras no fundo de si mesmas [...] aceitar, conformar-se, obedecer, submeter-se e calar-se. Pois esse silêncio imposto pela ordem simbólica não é somente o silêncio da fala, mas também o da expressão, gestual ou escriturária”. (PERROT, 2005, p. 11).

Esse silêncio não é exclusivo das mulheres. Existe, segundo a autora “um continente perdido das vidas tragadas pelo esquecimento em que se aniquila a massa da humanidade...” (PERROT, 2005, p. 11). Porém, para as mulheres, esse esquecimento é ainda maior, devido à desigualdade dos sexos, e à falta de traços relativos a elas, cuja razão é seu menor aparecimento nos espaços públicos. Esse relato é menor caso seja feito por um homem “que se acomoda com uma costumeira ausência, serve-se de um masculino universal, de estereótipos, globalizantes ou da suposta unicidade de um gênero: a mulher”.

Na contramão dessa falta de informação, existe um grande número de imagens e discursos que representam muito mais uma mulher imaginada do que descrita ou contada. É preciso, portanto, escrever a história das mulheres e desconstruir e analisar esse bloco de representações, conhecendo o ponto de vista delas, “como viviam, como fizeram nessas circunstâncias.” (PERROT, 2005, p. 11).

As estatísticas, quase sempre assexuadas, se referindo ao número de pessoas sem determinar quantidade de homens e mulheres, também contribuem para essa opacidade. Esse fato tem uma incidência maior no campo da economia, nas estatísticas industriais ou trabalhistas. (PERROT, 2019, p. 21).

Durante o Antigo Regime, por exemplo, ao recensear as famílias, referiam-se a seus chefes. Já as estatísticas agrícolas não detalham os sexos, mas supõe-se pertencer ao sexo masculino. As mulheres de camponeses ou artesãos, cujo trabalho é essencial para a economia, não eram recenseadas. Nas palavras de Perrot, literalmente, “as mulheres não contam” (PERROT, 2005, p. 11). Por fim, no casamento, as mulheres perdiam o sobrenome, tornando impossível a reconstituição das linhagens femininas.

Outro fator dessa invisibilidade é a má conservação dos traços e sua escassez nos arquivos públicos. Nesses casos, as mulheres só aparecem ao perturbarem a

ordem e por outro lado, hesitam em denunciar os casos em que são vítimas. Como consequência, os grandes arquivos públicos são de “grandes homens, políticos, empresários, escritores, criadores.” (PERROT, 2005, p. 12). Já o “volume e a natureza das fontes das mulheres e sobre as mulheres variam consequentemente ao longo do tempo.” (PERROT, 2005, p. 13).

Como uma alternativa para o desenvolvimento de estudos acerca da história das mulheres a despeito dessa escassez. A autora aponta como uma possibilidade as fontes provenientes de arquivos familiares. Esse é um recurso recente, marcado por destruições maciças realizadas por herdeiros ou até pelas próprias mulheres. Provavelmente, preocupadas em não deixar rastros de seus segredos, por vergonha ou mesmo por minimizar a importância desses registros acabavam por interiorizar “de certa forma, o silêncio que as envolvia.” (PERROT, 2005, p. 11-12).

A partir do século XIX, com a valorização da vida privada, os diários íntimos e as correspondências ganharam um novo olhar, contando com o protagonismo das mulheres que, ao mesmo tempo, foram beneficiárias dessa nova possibilidade de arquivos e cujas “descobertas, depósitos e publicações multiplicam-se, obras das mulheres sensibilizadas pela história de seus ancestrais e desejosas de reencontrá-los, e até mesmo de torná-los visíveis. (PERROT, 2005, p. 13). Uma outra opção para estudo dessa categoria é a literatura que, nesse período, fala do cotidiano e dos ‘estados da mulher’, inclusive daquelas que se atreveram embrenhar por esses caminhos. (PERROT, 2005, p. 13).

A ausência das mulheres nas narrativas históricas pode ser explicada também, segundo a autora, pela falta de interesse por esse assunto, uma vez que escrever sobre elas requer que sejam levadas a sério, que haja igualdade na relação entre os sexos, o que não era o caso. (PERROT, 2005, p. 14).

O século dezenove é um imenso reservatório dos traços privados acerca da história de mulheres, com correspondências, diários, autobiografias (PERROT, 2005, p. 29) que são importantes “para o conhecimento da vida e do coração das mulheres” (PERROT, 2005, p. 30). No entanto, são privilégios de quem teve acesso à cultura.

No caso das camponesas e operárias, o silêncio fica ainda mais pesado, pois sua percepção, que ocorre apenas em grupos, apaga sua individualidade, já que, para as mulheres das classes populares urbanas, esse apagamento pesa um pouco menos, pois “as raras autobiografias de mulheres do povo, diretas ou apresentadas

na forma de ficção, provém de operárias que têm acesso à individualidade pela escrita ou pela ação militante.” (PERROT, 2005, p. 30)

Perrot destaca que um problema dessas fontes é o fato de reforçarem a desigualdade “pela assimetria daquilo que iluminam” e o vínculo das mulheres com o espaço privado, uma vez que se originam desse meio. Afinal, o que se sabe delas? (PERROT, 2005, p. 36). Segundo a autora, as fontes históricas sobre as mulheres são, em sua maioria, procedentes de arquivos privados, que são por ela chamados de “sótão da história”. Esses arquivos têm mais a dizer sobre as mulheres e, muitas vezes, a partir de uma visão delas mesmas, que as produziram na condição de secretárias de família.

As constantes destruições a que estão sujeitos devem-se às mudanças de casa, à manutenção dos segredos de família e também em razão da indiferença que se dá por serem considerados inferiores aos demais escritos. Em muitos casos, a destruição desses documentos é empreendida pelas próprias mulheres ao temer a “incompreensão ou a ironia de seus herdeiros”. Uma outra explicação para essas destruições é que a escrita e a leitura quase sempre foram consideradas proibidas para as mulheres. (PERROT, 2005, p. 36).

A memória das mulheres pode ser encontrada no “mundo calado e permitido das coisas”, e isso deve-se ao velho costume de se arquivar as famosas lembranças familiares que:

Se retraem em matéria mais humilde: a roupa branca e os objetos. Ninharia, presentes recebidos em um aniversário ou uma festa, bibelôs trazidos de uma viagem ou de uma excursão, “mil nada” preenchem vitrines, pequenos museus da lembrança feminina. As mulheres têm paixão pelos estojos, pelas caixinhas e medalhões em que elas guardam seus tesouros: mechas de cabelo, flores secas, joias de família, miniaturas que, antes das fotografias, permitiam que se conservasse o rosto amado. Mais tarde, fotografias individuais ou de família, emolduradas ou reunidas em álbuns, estes herbários de lembrança, alimentam uma nostalgia indefinidamente enfraquecida. Coletâneas de croquis e de cartões postais memorizam as viagens. Além do mais, as mulheres são levadas a fazer tais coleções pela engenhosidade de uma papelaria em pleno desenvolvimento. (PERROT, 2005, p. 37).

Como a inspiração para o tema dessa dissertação foram as memórias de minha mãe, julgo pertinente salientar essa constatação da Perrot, que é lhe é muito característico: guardar e se apegar às famosas “lembrancinhas”. O fato se torna ainda mais significativo nesse momento, pois, enquanto me dedicava a investigar a memória

das mulheres, fui surpreendida com minha mãe diagnosticada com Mal de Alzheimer, doença que, entre outras coisas, lhe rouba a cada dia tais memórias.

Nesse sentido, vale salientar que, para a autora, essas práticas de memórias representam uma tentativa de “capitalização do tempo, cujos instantes privilegiados podem ser revividos pela rememoração.” (PERROT, 2005, p. 38), o que também pode ser dito da roupa branca que:

[...] constitui outra forma de acumulação. O enxoval, cuidadosamente preparado nos meios populares, rurais sobretudo, ‘é uma longa história entre mãe e filha’. A confecção do enxoval é um legado de conhecimento e de segredos do corpo e do coração, longamente destilados. (PERROT, 2005, p. 38).

Em suma, a memória das mulheres, ao menos das mulheres do passado, está ligada ao espaço privado, à família, ao íntimo. É tarefa das mulheres conservar essa memória, já que elas são responsáveis pela transmissão das histórias de família, “feita geralmente de mãe para filha, ao folhear álbuns de fotografia aos quais, juntas, acrescentam um nome, uma data, destinados a fixar identidades já em vias de apagamento. (PERROT, 2005, p. 39).

A memória das mulheres é também transmitida e conservada por intermédio da história oral. As mulheres são protagonistas no uso dessa forma de história e isso deve-se primeiramente à longevidade superior à dos homens, fazendo delas, como disse a autora, testemunhas de épocas remotas. No período entre guerras, por exemplo, só restaram elas para narrar os fatos cotidianos. Consequência disso é o fato de que a maioria dos pesquisadores da história oral passa pela experiência de trabalhar com uma mostra sexualmente desigual.

Outro fator que faz das mulheres porta-vozes da vida privada é o fato de que, por algum motivo, os homens não falam muito de suas vidas íntimas ou privadas, o que gera um contraste “com loquacidade muito maior das mulheres.” (PERROT, 2005, p. 41). Apesar da imposição do silêncio, Perrot deixa muito claro: as mulheres falam, e muito. Falam em casa, no mercado, entre elas:

[...] no lavadouro local de mexericos, temido pelos homens que tem medo de suas confidências. O incessante murmúrio acompanha na surdina, a vida cotidiana. Ele exerce múltiplas funções de transmissão e de controle, de troca e de rumos. As mulheres contam, dizem e maldizem, cantam e choram, suplicam e rezam, chamam e protestas tagarelam e zombam, gritam e vociferam. (PERROT, 2005, p. 317).

Nas sociedades tradicionais onde predomina a oralidade, a voz das mulheres é um modo de expressão e de regulação. (PERROT, 2005, p. 317). Elas é que “aclamam os heróis, lamentam os cortejos fúnebres, mas sempre nos grupos anônimos e não como uma pessoa singular.” (PERROT, 2005, p. 318). A permissão para falar é restrita aos espaços privados e está relacionada com o coletivo e com o informal. (PERROT, 2005, p. 318). A proibição refere-se ao âmbito do público, é cidadã e religiosa, pois, segundo Perrot, “o verbo é o apanágio dos que exercem o poder. Ele é o poder. Ele vem de Deus. Ele faz o homem, as mulheres estão excluídas do poder político e religioso.” (PERROT, 2005, p. 318).

Ao expressar-se publicamente, a mulher é acusada de heresia e subversão. Ao menos inicialmente, a Reforma Protestante deu voz às mulheres. “Quando elas falam, são substitutas, correias de transmissão, médiuns de Deus ou do Diabo.” (PERROT, 2005, p. 320). Para a autora, o domínio da palavra pública significava o “poder e forma o acesso à esfera pública da qual as mulheres são excluídas, segundo consta, devido a sua voz fraca, rouca, aguda e sua incontinência verbal.” (PERROT, 2005, p. 326).

Durante o século XIX na França, até mesmo a conversa de salão onde, durante o Iluminismo, as mulheres discutiam com seus convidados, foi esvaziada. Falar de política passa a ser inadequado às mulheres que inclusive desviam de algum convidado que por ventura esta a discutir política. “Se alguns salões literários subsistem os salões políticos são raríssimos” (PERROT, 2005, p. 320).

Nesse mesmo período, as mulheres foram excluídas de todos os locais onde se fala e onde se faz política, como nas assembleias. Na Grã-Bretanha, os estudos de Dorothy Thompson mostraram como o movimento operário foi gradativamente condenando às mulheres ao silêncio, já que ele as “prefere como donas de casa em vez de qualquer outra coisa.” (PERROT, 199, 2005, p. 321).

Mesmo sendo aceitas nos sindicatos, sua participação não permitia o exercício de alguma função ou tomar a palavra, assunto esse que foi constantemente abordado de forma polêmica nos congressos da época.

Perrot discute também os possíveis fatores que contribuíram para a exclusão das mulheres europeias do mundo da política. Segundo ela, o acesso à política e ao poder nunca foi fácil para elas. Na cidade grega, já eram radicalmente excluídas e na República Romana não foi diferente. (PERROT, 2005, p. 334). Durante a Idade Média, as mulheres não participavam do sistema de suserania, mas tinham a possibilidade de substituir os pais e maridos em caso de ausência.

No mundo contemporâneo, a autora cita os exemplos do Paquistão e da Índia e lembra que, nesses casos, também a mulher substituíra um marido ou pai, sendo duramente criticada caso se recusasse. Na Inglaterra, cita o exemplo de Thatcher, primeira mulher a tornar-se primeira ministra em 1979, na Europa Ocidental. Nesse caso, a autora lembra que, nesse país, sempre houve uma maior abertura para o poder das mulheres. Já na França, observa um bloqueio desde os francos, que as excluía da sucessão ao trono. No Antigo Regime, o "modelo de corte" formatou a "civilização dos costumes" estabelecendo a relação de cortesia e galanteria entre homens e mulheres,

cujo aparente encanto recobre uma maneira de colocar as mulheres a distância das coisas sérias, em órbita em volta dos homens que, como astros incandescentes estariam longe do alcance delas para sempre.[...] A política é decididamente, coisa séria demais para ser abandonada aos salões e a conversa das mulheres." (PERROT, 2005, p. 335-336).

Outro conjunto de fatores, apontados por Perrot, foi "a maneira em que se operou a ruptura política entre o Antigo Regime e a modernidade contribuindo para sacralizar o poder político" cujo ritual de transferência do poder do monarca para o cidadão "opera-se somente em benefício do macho." (PERROT, 2005, p. 336).

Suspeita-se que esse novo paradigma ganhou reforço com uma aliança entre os homens e a Igreja Católica que "acaba de masculinizar o novo poder político" (PERROT, 2005, p. 336) e que manipulam pela confissão, fazendo-as aparecer como traidoras em potencial. Segundo Perrot, "o argumento da catolicidade continua a ser invocada para recusar o direito ao sufrágio" até a ocasião de sua conquista pelas mulheres francesas, em 1945. (PERROT, 2005, p. 337).

Outros fatores limitantes para a permissão do acesso das mulheres à política são apontados pela autora. Um deles é que as mulheres são vistas como representantes de uma coletividade em um momento de valorização da individualidade. Alegavam-se também questões físicas como fator incapacitante para a participação das mulheres na política, o excesso de sangue, a função reprodutiva. "No século 19, descobre-se que elas têm nervos especialmente irritáveis, um cérebro menos bem organizado." (PERROT, 2005, p. 337).

A família é a parte que lhes cabe, seu lugar e seu dever. Desta família, elas são os membros indispensáveis, mas submetidos à autoridade do pai que,

ao mesmo tempo, governa e representa a família. Ora a família o principal interlocutor do Estado. (PERROT, 2005, p. 337).

Dessa forma, a política se organiza como um "domínio masculino e excludente das mulheres." (PERROT, 2005, p. 338). Outro fator para isso é a teoria das esferas que divide os espaços de acordo com os sexos. Assim, definiu-se que o espaço público, ocupado pela política, é espaço dos homens e o privado, com foco na casa, é delegado às mulheres sob o controle dos homens (PERROT, 2005, p. 339). "A família opera a junção entre os dois, o Código Civil atesta seu caráter patriarcal." (PERROT, 2005, p. 339).

Até mesmo a vestimenta política, inadequada para as mulheres, passa a ser um fator limitante. Quando muito femininas, despertam o desejo "que as transforma em objeto". Se muito masculinas, transformam-nas em alvos de deboche. Outro motivo citado por Perrot para o pouco envolvimento das mulheres com a política seria a conquista do trabalho assalariado que, a partir do século XIX, passa a absolver a mão de obra das mulheres e, ao mesmo tempo, continuam responsáveis pelo trabalho doméstico, surgindo assim a chamada dupla jornada.

Consequentemente não é fácil de encontrar tempo livre para a política uma vez que a divisão das tarefas domésticas e familiares evoluiu relativamente pouco e que a dupla jornada de trabalho, o peso e a preocupação das responsabilidades cotidianas continuam a ser o habitual para a maioria das mulheres. (PERROT, 2005, p. 340 e 341).

Assim, diante de tantas dificuldades para se dedicar a essa atividade, as mulheres acabam desistindo da participação na política. Porém, gradativamente, tendo como agentes o feminismo, o trabalho e o movimento operário, as mulheres vão ganhando alguma voz no espaço público. Como disse Michelle Perrot "brechas racham o muro do silêncio." (PERROT, 2005, p. 322). Em 30 de junho de 1899, a aprovação de uma lei concede a Jeanne Chauvin, doutora em direito desde 1822, após muita discussão e hesitação, o direito de exercer uma profissão que tem como foco o uso público da palavra: a ela é permitido advogar.

Desde o começo, o feminismo é motivado pela vontade de representação e palavra, chegando, inclusive, a formar grupos destinados "ao aprendizado da palavra." (PERROT, 2005, p. 323). Aos poucos, as mulheres aprendem a dominar seu discurso e sua imagem pública através dos sucessivos congressos de mulheres organizados a partir de 1878. Como reforço desse movimento, "algumas mulheres deixaram em sua

autobiografia o testemunho do que foi para elas o difícil aprendizado da palavra pública”. (PERROT, 2005, p. 324)¹⁸.

O movimento feminista tem como importante bandeira a igualdade de direitos para homens e mulheres contribuindo para muitos avanços no que concerne aos direitos das mulheres. Algumas autoras, como Clare Hemming (Apud Pedro e Soihet, 2007), defendem que houve momentos marcantes do feminismo, as denominadas ondas do feminismo: a primeira surgiu no final do século XIX, reivindicando direitos a participação política, social e econômicas. Age empreendendo ações variadas, inicialmente por escrito: abaixo-assinados, manifestos, livros, jornais, e através de manifestações públicas: passeatas e distribuição de panfletos nas feiras. Age através de pessoas: personalidades, militantes, mais tarde, operárias adeptas do feminismo, por alianças diversas. Age como uma sucessão de ondas. (PERROT, 2019, p. 157-158).

A segunda onda teria acontecido na década de 1960, com a luta por direito ao próprio corpo, ao prazer e contra o patriarcado. E, na década de 1980, o uso do termo *genero* que “ênfatiza o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo.” (SCOTT, 1989, p. 72). Entre as grandes reivindicações do feminismo, cita-se o direito ao saber, a educação e a instrução. O direito ao trabalho e ao salário, e obtenção dos direitos civis. Foram muitas as batalhas, como escreve Perrot usando como exemplo os casos da Inglaterra e da França onde:

[...] as mulheres tiveram que lutar pela gestão de seus próprios bens, pelo direito ao divórcio, ao trabalho, pela igualdade no regime de comunhão de bens, pelo reconhecimento da autoridade parental conjunta etc. Mais tarde pela escolha da residência e, hoje, pelo sobrenome. A cada vez foram batalhas jurídicas épicas. (PERROT, 2019, p. 159-160).

A luta pelos direitos políticos é dividida pela autora em três facetas: o sufrágio, a representação, o governo. Nos países da Europa do Norte, as mulheres votaram

¹⁸ Um dos exemplos citados por Perrot foi a história de vida de Emma Goldman que narra sua trajetória como oradora. Esta, a princípio, tinha seus discursos escritos por um amigo que pretendia incentivá-la a ser uma oradora. Este, porém, ao escrever os discursos, inseria as ideias dele, o que levava Emma ao sofrimento de extorsão. Emma decide, então, romper com seu amigo e assume, ela mesma, um discurso proferido em um comício para operários expulsos, ocasião em que foi intensamente aclamada. A partir de então, é bastante solicitada em eventos e comícios, aos quais passa a dedicar sua vida. No auge desse processo, um companheiro de vida ameaça suicídio, a fim de forçá-la a diminuir sua participação em eventos e a passar mais tempo com ele. Emma não teve dúvidas e opta pelo ativismo feminista. (PERROT, 2005, p. 325).

mais cedo e chegaram mais cedo ao governo: a Finlândia, por exemplo, foi o primeiro país a conceder o direito de voto às mulheres. O feminismo contemporâneo é marcado pelas reivindicações e direitos do corpo: liberdade de contracepção e de interrupção voluntária da gravidez.

Nos anos noventa, a luta pela penalização do estupro, do assédio sexual no trabalho, do incesto, das lutas pela proteção das mulheres submetidas a maus-tratos físicos. (PERROT, 2019, p. 161). Com ajuda de livros importantes, esboça-se um pensamento feminista. Enfim, para a autora, “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, 2019, p. 162).

Segundo Rago¹⁹, o uso da expressão “feminismos” é o mais aceito por muitos pesquisadores de gênero na atualidade. O objetivo é contemplar diferentes grupos de mulheres: mulher indígena, mulheres negras, feminismo descolonial, feminismo branco, etc. A justificativa para essa variedade é que as mulheres de cada grupo étnico, além de suas especificidades como mulher, têm também suas questões relacionadas ao grupo étnico a que pertencem. Às mulheres negras do pós-abolição, por exemplo, não cabem o argumento de que eram proibidas de trabalhar fora e de que tinham que se dedicar apenas à sua família e sua casa. A explicação para isso é a realidade delas, nesse contexto, em que os homens negros tiveram dificuldades de inclusão no mercado de trabalho.

Assim, coube às mulheres o provimento da casa através de ganhos com o trabalho como empregadas domésticas em casas de família. Isso porque, com a abolição da escravidão, o trabalho nas lavouras e nas fábricas teve como preferência a mão de obra do imigrante europeu, tido como superior e mais capacitado pelas elites da época e, por esse motivo, foram incentivados pelo governo brasileiro à migrarem para o Brasil.

No caso do trabalho doméstico, em casa de família, não houve grande adesão por parte das mulheres imigrantes, pois suas famílias vetaram e, com isso, restou às elites optarem pela contratação da mão de obra das mulheres negras para esse fim. Temos aqui como importante exemplo o caso de Laudelina de Campos Melo, ativista

¹⁹ Fontes: Vídeo Margarete Rago: “O feminismo no Brasil e no mundo”, 13/04/2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RBRMMbCdGrE>. Acesso em: 26/12/2019.

pelos direitos das empregadas domésticas, cuja história de vida é narrada também em *O Brasil de Laudelina*, de Fernanda Nascimento Crespo. Laudelina, desde muito cedo, dedicou-se à luta pelos direitos das empregadas domésticas, a princípio se envolvendo na organização de associações beneficentes que visavam dar um mínimo de dignidade a essas mulheres, negras em sua grande maioria, que, sem amparo legal, muitas vezes se viam desempregadas ou doentes, sem qualquer direito trabalhista que garantissem a elas gozar de uma aposentadoria ou afastamento para tratamento de saúde.

A CLT de Getúlio Vargas negou a essa categoria a inclusão nesse documento. Porém, Laudelina que, tendo nascido em 12 de outubro de 1904, vivenciou vários momentos da história da República brasileira e participou de diversas expedições à Brasília, a fim de fazer pressão nos parlamentares para que as incluísse na CLT, chegando a ouvir de um deles que isso não acontecia, pois elas não movimentavam a economia. Teve a satisfação de ver sua luta contemplada na constituição de 1988. Nunca se casou, tendo apenas companheiros que a acompanhavam nas rodas de samba e forró e sempre foi responsável por seu sustento. Sua história se confunde com as arbitrariedades sofridas pelas mulheres negras cuja principal ocupação profissional era como empregadas domésticas. Desde a falta de direitos trabalhistas, sofriam também com assédios, abusos e violência por parte dos patrões, problemas que estavam na pauta de luta de Laudelina e que tinham sua origem no Brasil escravista.

1.1.3. “O silêncio rompido”: da história oculta à (quase) história oficial.

Desde os tempos mais remotos, houve um impedimento das mulheres ao acesso ao saber, alegando-se, por exemplo, que o saber é contrário à feminilidade. Michelle Perrot cita inúmeros exemplos e declarações de homens que, mesmo de esquerda, se opõem à educação das mulheres. A igreja católica reserva a teologia aos clérigos. Já a Reforma Protestante, de certa forma, desenvolveu a educação das meninas a partir do momento em que instituiu a leitura da bíblia como obrigação de cada pessoa”. (PERROT, 2019, p. 91).

Logicamente que, com o tempo, as coisas mudaram devido à ação das próprias mulheres. (PERROT, 2005, 91). A igreja da Contrarreforma, tendo consciência da influência das mulheres, investe (com ressalvas) em sua educação. De forma

semelhante, pensam os filósofos iluministas como Rousseau, para o qual a educação das meninas deve acontecer em função de agradar aos homens (ROUSSEAU, apud PERROT, 2019, p. 92).

Em 1801, Sylvain Marechal (um homem de “extrema esquerda”) publica um projeto de lei com 80 artigos contendo argumentos contrários ao ensino de leitura para as mulheres (PERROT, 2019, p. 93). Enfim, apenas educá-las e não as instruir ou fazê-lo com foco em torná-las agradáveis e úteis: “um saber social em suma. Formá-las para seus papéis futuros de mulher, de dona de casa, de esposa e mãe.” (PERROT, 2019, p. 93).

No caso da educação das governantas e preceptoras em famílias aristocrática, as tarefas devem acontecer em casa: “As meninas aprendem equitação e as línguas estrangeiras, principalmente inglês e francês.” (PERROT, 2019, p. 94). As burguesas completam sua educação em pensionatos dos 15 a 18 anos. Ali aprendem as artes do entretenimento: “desenho, piano, “ópio das mulheres”, que lhes permitirá encantar serões familiares e recepções em sociedade.” (PERROT, 2019, p. 94). As moças de camadas populares ajudam suas mães e frequentam “os ateliês das irmãs de caridade”, onde aprendem a contar, ler, orar e coser. (PERROT, 2019, p. 94).

No entanto, na Europa, as coisas mudaram quase ao mesmo tempo. A escolarização das meninas na escola básica começou nos anos de 1880 e, no ensino médio, por volta de 1900. Segundo Perrot, na atualidade, as mulheres representam um número maior que os rapazes na universidade. Para ela, esse é um reflexo da modernidade, momento em que os homens almejam por companheiras mais inteligentes, necessita-se de mulheres mais instruídas para a educação das crianças e o mercado de trabalho precisa de mulheres qualificadas (PERROT, 2019, p. 95).

Segundo Perrot, muitas mulheres sempre desejaram o saber. Observa-se um esforço autodidata por parte delas, através de diferentes mecanismos e lugares. “Saber que era colhido letra por letra, furtado, nos manuscritos recopiados, nas margens dos jornais, nos romances tomados dos gabinetes de leitura, e lidos avidamente à noite, na cama sombria do quarto” (PERROT, 2019, p. 95).

As mulheres da elite, desde muito cedo, reclamaram o direito a instrução, observado desde os séculos XVIII e XIX. Assim “elas transporiam os obstáculos um a um” sendo muitas vezes necessários a intervenção do poder e da lei (PERROT, 2019, p. 95). Para Perrot, apesar dos avanços na educação das meninas no contexto francês, o caminho para uma igualdade de gênero ainda é longo.

Escrever também não foi uma conquista fácil para as mulheres, pois seus textos ficavam restritos “ao domínio privado à correspondência familiar ou à contabilidade de pequena empresa” (Perrot, 2019, p. 97). Publicar era ainda mais difícil: no século XIX, o número de mulheres que pretendiam ganhar a vida escrevendo cresceu gradativamente:

... escrevem nos jornais, nas revistas femininas. Publicam obras de educação, tratados de boas maneiras, “biografias de mulheres ilustres”, gênero histórico muito em voga, e romances. É através do romance que as mulheres ingressam na literatura. (PERROT, 2019, p. 97).

A proporção de mulheres que escreviam folhetins chegava em torno de 20% na Inglaterra e cerca de 10% na França (PERROT, 2019, p. 98). Homens das luzes, liberais, conservadores e republicanos compõem o quadro de homens que se opunham à inserção das mulheres ao mundo da escrita.

Perrot cita o caso de George Sand (primeira mulher francesa a concorrer a um cargo político) para ilustrar a dificuldade vivida por uma mulher para “transpor a barreira das letras” [...] Nos séculos XIX e XX, elas conquistaram a literatura, o romance.” (PERROT, 2019, p. 99). A autora lembra ainda que até o momento sete mulheres já conquistaram o prêmio Nobel de literatura.

Quanto às ciências, as dificuldades foram ainda maiores, sobretudo na área da matemática. Da mesma forma na filosofia, cuja dificuldade se traduz em números: são 55 homens para 4 mulheres, entre as quais Simone de Beauvoir e Hannah Arendt, sendo esta última a única atualmente reconhecida e estudada nos cursos de filosofia, segundo Perrot (PERROT, 2019, p.100).

Para Maria Ligia Prado e Stella Scatena Franco em *Participação feminina no debate público brasileiro* (2018), a atuação das mulheres na vida literária, educacional e artística brasileira no século XIX “foi efetiva e constante” (PRADO E FRANCO, 2018, p. 194). Recentemente novas pesquisas contribuíram para conferir legitimidade e visibilidade às atividades intelectuais e políticas de mulheres.

Para as autoras, essas mulheres não passavam de indivíduos que pensavam conforme a época em que estavam inseridas, e não enquanto “mulheres à frente de seu tempo” como pensam algumas pessoas. Dessa forma, envolveram-se com política também. Para seu estudo, as autoras analisam uma série de textos escritos “por homens e mulheres em que é possível detectar o envolvimento e a participação de mulheres com as questões da ordem pública da época.” (PRADO E FRANCO,

2018, p. 195). As autoras esclarecem que participação política a que se refere não se restringe ao direito ao voto e à candidatura a cargos políticos, mas sim a práticas que de alguma forma romperam com o padrão universal de mulher.

São textos publicados em dicionários biográficos e compêndios com histórias de vida de mulheres do século XIX, em que eram chamadas “mulheres célebres” ou “mulheres ilustres”. “Fazem parte de um movimento cultural e educacional mais amplo que se propunha a escrever a história da jovem nação brasileira colaborando para forjar sua nova identidade” (PRADO E FRANCO, 2018, p. 194) e despertar o patriotismo entre os brasileiros. Esses materiais, publicados inicialmente com incentivo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiros, “construíram imagens positivas e harmoniosas das vidas dos ‘heróis’ e ‘heroínas’” (PRADO E FRANCO, 2018, p. 195-196).

Uma das autoras desses materiais, Inês Sabino, provavelmente escreveu com a intenção de registrar biografias oficiais, mas também em defesa da importância do trabalho e do estudo para as mulheres. Segundo Prado e Franco, “uma bandeira política levantada com muita clareza” (PRADO E FRANCO, 2018, p. 196).

Inês escreveu, por exemplo, a biografia de Bárbara Alencar que seria, segundo ela, a “primeira mulher política e presa” no Brasil (p. 196). Engajou-se com o esposo e três filhos na Revolução Pernambucana de 1817, defendendo a independência e as ideias republicanas. Participou também do movimento que proclamou a República do Crato e foi presa. Libertada em 1820, envolveu-se também na Confederação do Equador em 1824.

Além de Bárbara, as autoras citam também algumas mulheres que mais se destacaram no movimento de Independência do Brasil e que foram louvadas como “heroínas da pátria”, constando, entre elas, Maria Quitéria de Medeiros, já bem conhecida por seu feito de se travestir de soldado para lutar nessas batalhas. Da mesma forma, ocorreu com a “heroína da Independência” Joana Angélica de Jesus, morta tentando impedir a invasão do convento, da qual era abadessa, por parte das tropas portuguesas.

Com relação à segunda metade do século XIX, Inês Sabino escreveu, por exemplo, sobre Maria Amália do Rego Barreto que se dirigiu do interior de Pernambuco até Recife determinada a seguir para a Guerra do Paraguai, sendo, porém, impedida pelas autoridades, muito provavelmente devido à pouca idade. Inês

Sabino cita ainda Antônia Alves Feitosa, a Jovita, cuja história de vida, segundo Prado e Franco, apresenta outras fontes, além do texto de Inês que reproduzimos abaixo:

Jovita nasceu em 1848 em Brejo Seco (Ceará), ficou órfã de mãe e foi criada pelo pai. Ainda jovem, mudou-se para o interior do Piauí. Sabia ler, escrever e atirar e ganhava a vida como costureira. Quando a Guerra com o Paraguai se iniciou, e seu irmão se alistou como soldado voluntário, Jovita decidiu fazer o mesmo, disfarçada de homem. Cortou os cabelos, vestiu calça e camisa masculinas e colocou um chapéu de couro. Em julho de 1865, apresentou-se como “voluntário da pátria”, mas teve seu disfarce rapidamente descoberto. Mesmo assim, foi aceita como recruta e partiu para o Rio de Janeiro com os demais voluntários do Piauí. Durante a viagem, o navio que os transportava atracou em portos na Paraíba, Pernambuco e Bahia. Em todos eles, Jovita foi saudada pela população local e bem recebida, inclusive por autoridades. Ao aportar no Rio de Janeiro, ganhou novas homenagens por seu destemor e foi cumprimentada, juntamente com outros oficiais do Piauí, pelo imperador D. Pedro II. Contudo, seu alistamento foi considerado ilegal. Seu batalhão partiu para a guerra, mas ela ficou no Rio de Janeiro, impedida de seguir para o Paraguai. Morreu pouco tempo depois. Em fins de 1865, saiu publicado um pequeno livro com cinco capítulos, intitulado Traços biográficos da heroína Jovita Alves Feitosa, ex-sargento do 2.º Corpo de Voluntários do Piauí. O autor anônimo (assinava “apenas um fluminense”), afirmava ter realizado entrevista com a própria Jovita e provavelmente utilizou como fontes as matérias publicadas sobre a “heroína” em jornais como o Diário do Rio de Janeiro, o Jornal do Comércio e o Correio mercantil [...] (PRADO E FRANCO, 2018, p. 198-201).

Machado de Assis teria publicado um texto no Diário do Rio de Janeiro, no dia 07 de fevereiro de 1865, em que se opunha à participação das mulheres na Guerra na condição de soldado e deixou claro que sua posição sobre a participação das mulheres em uma guerra deve restringir-se a “rezar, cuida dos feridos, costurar para os soldados.” (PRADO E FRANCO, 2018, p. 201).

Quanto à Revolução Farroupilha, Prado e Franco afirmam que os jornais da época não mencionaram nada sobre a participação das mulheres, porém afirmam que se fizeram presentes nesse movimento. Segundo as autoras, algumas poetisas do Rio Grande do Sul teriam se posicionado com relação à guerra. Delfina Benigna da Cunha (1791-1857), que seria a favor da monarquia, teria emitido alguns poemas tecendo elogios ao imperador. Maria Josefa Barreto (1780-1837), fundadora de dois jornais, posicionou-se contra Bento Gonçalves. Ana Eurídice Baranda (1806-1866) publicou um panfleto em defesa da participação política e liberdade de expressão das mulheres (PRADO E FRANCO, 2018, p. 203).

Prado e França falam também das mulheres que, usando dos mais diferentes meios (escritas de gêneros variados como poesia e romance, criação de associações em prol da abolição, promoção de eventos para arrecadar recursos para serem

investidos na alforria de escravos), contribuem com a luta antiescravagista. Entre várias destas mulheres, foram citadas: Narcisa Amália, Chiquinha Gonzaga, Inês Sabino, Ana Autran, Revocata de Melo, Ana Aurora do Amaral Lisboa e Luciana de Abreu, a cearense Emília de Freitas e as pernambucanas Maria Amélia de Queiróz e Leonor Porto são alguns exemplos (PRADO e FRANCO, 2018, p. 203).

Com o romance, era possível sensibilizar os leitores para a causa abolicionista através da divulgação de histórias dramáticas, em que escravizados enfrentavam sofrimento, injustiças e exclusão. “Maria Firmina dos Reis (1825-1917), por exemplo, publicou o romance *Úrsula* (1859), altamente crítico à escravidão.”²⁰

[...] filha ilegítima e, ao longo de sua trajetória como autora, escreveu para diferentes periódicos, fazendo da situação de grupos sociais desfavorecidos, como negros e indígenas, matéria-prima de seus textos. Foi professora de primeiras letras, entre 1847 e 1881, tendo sido admitida por concurso público. Em Maçaricó (MA), inaugurou e dirigiu uma escola de educação mista para crianças pobres. Ao fim da vida, estava cega e pobre. Quando publicou seu romance, havia pouco tempo que o tráfico negreiro tinha sido proibido. Longe estava, entretanto, de se pensar na abolição como um fato consumado no país. Assim, antes de o movimento abolicionista ganhar maior apoio na sociedade, Maria Firmina já publicava uma obra contestando a escravidão e denunciando suas atrocidades. Em *Úrsula*, o escravo chamado Túlio exerce um papel importante na história da protagonista que dá título ao livro e do seu amado, jovem Tancredo. Na narrativa, as mulheres e os escravos possuem as mesmas qualidades positivas e parecem, mas só à primeira vista – aceitar suas posições submissas. *Úrsula* é o protótipo da filha bem-educada: dedicada e cuidadosa com a mãe paralítica; é doce, bela, compassiva, piedosa, tímida, ingênua e singela. Diante do seu amado, a jovem é cândida, angelical e pura. Túlio, por sua vez possui atributos equivalentes: é caridoso, cuidadoso, diligente, dedicado, desinteressado e fraternal. Por ser escravo, fala com acanhamento, é humilde e tímido e não possui grandes ambições. Já as figuras masculinas que exercem o poder dominante diferem completamente da imagem do escravo e da mulher; os senhores são tirânicos, irracionais, ferozes e animais e conseguem impor respeito por meio da violência e da tortura. Relatar mulheres e escravos na posição de vítimas oprimidas e, ao mesmo tempo, exaltar suas qualidades foi a estratégia encontrada pela autora para angariar simpatias e sensibilizar os leitores a favor delas. Longe, portanto, de aceitar a submissão de mulheres e escravos, a obra a denuncia. Denuncia ainda as diferenças sociais geradas pela escravidão e condena a imposição do poder do forte sobre o fraco. Numa passagem, o escravo fala de sua condição social e se identifica como excluído: “a minha condição é a de mísero escravo! Meu senhor – continuou não me chameis amigo. Calculastes já, sondastes vós a distância que nos separa?” A escravidão, taxada de “odiosa cadeia”, é também reprovada por significar desterro e separação forçada da terra de origem. As palavras de Maria Firmina, em sua obra soam por fim como uma condenação das

²⁰ Maria Firmina era negra - A versão original usa o termo *mulata*, que substituímos aqui por *negra*, concordando com as críticas do movimento negro quanto a essa expressão, pois ela tem sua origem durante o período escravista e relaciona-se à associação dos escravizados com a mula, animal muito usado para o carregamento de cargas pesadas, função também de muitos escravizados. Outra abjeção a esse termo é que se convencionou que negro é um dos termos adequados para pessoas de origem africana. Outras expressões possíveis para esse caso são afro-brasileiros e/ou pretos.

diferenças sociais, hierarquias e separações direta ou indiretamente relacionadas à escravidão (Brasil/África; homem/mulher; branco/negro; rico/pobre) (PRADO e FRANCO, 2018, p. 203-204)

Apesar da humildade com que Firmina trata o conteúdo do livro em seu prólogo, declara não pretender causar polêmica e que sua formação intelectual é insignificante. Para as autoras, o livro deve ser visto como “algo desafiador do sistema de poder então estabelecido, tendo, portanto, um papel político nada desprezível.” (PRADO E FRANCO, 2018, p. 204). Afinal, nesta obra, Firmina criticou o sistema escravista e as hierarquias, mesmo que de forma discreta.

No Brasil, a luta pelo acesso das mulheres ao saber tem sua origem reconhecida por muitos, nas ações da potiguar Nísia Floresta, considerada a primeira feminista do Brasil. Escritora, demonstra em seus textos, envolvimento com temáticas políticas e, em debates públicos, como os relacionados com a abolição da escravidão e a Unificação da Itália (PRADO E FRANCO, 2018, p. 206).

Segundo as autoras, Nísia nasceu em um povoado do Rio Grande do Norte e faleceu na França. Filha de um advogado português, que se fixou no Rio Grande do Norte e de uma brasileira, residiu em muitos estados brasileiros e na França, viajando por vários outros países do continente europeu. Casou-se muito cedo e, da mesma forma, se desfez desse casamento de conveniência. Mais tarde:

Estabeleceu uma relação afetiva com um jovem acadêmico, o estudante de direito Manuel Augusto de Faria Rocha, com quem passou a conviver e de quem se lembraria a vida toda como seu verdadeiro marido. Com ele teve uma filha e um filho. Em 1832, publicou o livro que lhe trouxe notoriedade e ficaria conhecida como a tradução de livre de *A Vindication of rights of Woman*, da feminista inglesa Mary Wollstonecraft, intitulado por Nísia como *Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens*. Também se dedicou à educação fundando em 1838, no Rio de Janeiro, o Colégio Augusto, voltado para meninas. Publicou obras de caráter doutrinário, em que abordava a temática feminina, destacando o papel da maternidade na formação dos filhos. Na Europa, jamais deixou de mencionar o Brasil nos seus escritos, ressaltando a grandiosidade natural do país e o seu potencial de desenvolvimento ao mesmo tempo que criticava as precárias condições educacionais existentes, que afetavam, sobretudo as mulheres. (PRADO E FRANCO, 2018, p. 206).

Assim como Perrot, Prado e Franca lançam mão de histórias de vida de mulheres para melhor ilustrar seus textos sobre a gradativa participação das mulheres no debate público. Margareth Rago lança um livro defendendo o uso de “escritas de si” de mulheres que foram importantes para o feminismo e, assim, fortalecem a causa

feminista ao conferir visibilidade a essas histórias, na maioria anônimas até então. São histórias de mulheres que questionaram o modelo universal de mulher e impuseram sua subjetividade. Margareth Rago (2013) aponta outros argumentos para fundamentar o uso desse gênero no fortalecimento dos feminismos. Para ela, a participação das mulheres na esfera pública forçou:

a incorporação de suas demandas, levando a que se ampliassem seus espaços de atuação e representação. As mulheres passaram a participar de todos os campos da vida social e política: seus temas foram levados aos sindicatos, a centrais de trabalho, aos partidos políticos, e criaram-se instituições especificamente voltadas para as questões femininas e posteriormente, para as de gênero. Evidentemente, são muitos os problemas que emergem a partir de então, mas sem dúvida alguma a visibilidade que a 'questão feminina' ganha é um ponto de partida para qualquer diálogo e negociação possíveis. (RAGO, 2013, p. 26).

Segundo essa autora, os feminismos ocuparam-se também das concepções de subjetividade e das estratégias que tem mobilizado para criá-las, criticando a identidade *mulher* como forma opressiva inaugurada pela lógica masculina (RAGO, 2013, p. 26). Derrubaram a ideia da divisão, em que o espaço público é designado em setor social estigmatizado para as mulheres, espaço das loucas, meretrizes, histéricas e espaço privado, o lugar das castas, em suma, contribuíram para a criação de modos de vidas mais integrados e humanizados (RAGO, 2013, p. 26-27). A cultura feminina foi incorporada na masculina. Segundo ela, é “resultado positivo das pressões históricas dos feminismos num mundo que reconhece a falência do modo falocêntrico de pensar e agir.” (RAGO, 2013, p. 25). Lembra ainda que o feminismo:

[...] tem sido radical ao buscar liberação das formas de sujeição impostas às mulheres pelo contrato sexual e pela cultura de massa, se num primeiro momento o corpo foi negado ou negligenciado como estratégia dessa recusa das normatizações burguesas, desde os anos 1980, percebem-se uma mutação nessas atitudes e uma busca de ressignificação do feminino.” (RAGO, 2013, p. 25)

Podemos dizer que os feminismos contribuíram para a resistência das mulheres contra a tentativa de imposição da condição feminina e, graças a isso, hoje podemos dizer que existem “as condições femininas”. A conquista de novos espaços também estendeu as dificuldades das mulheres para os mais diferentes espaços de atuação, não limitando-se ao mundo doméstico e a vida familiar.

O nascimento da categoria de análise de mulheres ocorreu por volta da década de 1960 na Grã-Bretanha e Estados Unidos e uma década depois, na França. Isso,

segundo Michelle Perrot, deve-se a fatores científicos, sociológicos e políticos. Dos científicos, temos a crise das grandes narrativas e a aliança entre história e antropologia. A redescoberta da família que, ao abordar seus personagens como sujeitos, inclui a mulher. George Dubi, ao investigar o funcionamento do casamento feudal no século XII, passou a se perguntar sobre as mulheres e sua história. A nova história multiplica os sujeitos, incluindo dessa forma indiretamente as mulheres. (PERROT, 2019, p. 19 e 20).

Entre os fatores sociológicos, salienta o aumento da presença das mulheres na universidade entre estudantes e docentes, representando cerca de um terço de cada categoria respectivamente. Outra causa possível foi o movimento de liberação das mulheres, que não visava à universidade nem incluía a História e sim contava com intelectuais que:

[...] em busca de ancestrais e de legitimidade por seu desejo de encontrar vestígios e torná-los visíveis, começou um trabalho de memória que começou a desenvolver-se no seio da sociedade e seu conjunto[...]depois passou a criticar os saberes constituídos que se davam como universal. (PERROT, 2019, p. 20).

Na contramão da falta de narrativas sobre as mulheres, há uma infinidade de discursos e imagens sobre elas, geralmente produzidas por homens, ignorando-se, assim, a opinião delas. Ideias como:

A frieza da mulher se opõe ao calor o homem. Ela é noturna e ele solar. Ela ativa e ele, ativo. O homem é criador, por seu sopro, e pneuma, e por sua semente. Na geração, a mulher não passa de um vaso do qual se pode esperar apenas que seja um bom receptáculo. (PERROT, 2019, p. 23).

A historiadora estadunidense Joan Scott (1992) não tem dúvidas de que, apesar das desigualdades com relação aos homens, a história das mulheres é uma prática estabelecida em vários países, surgindo como campo de estudos atrelada ao movimento feminista mais ou menos na década de sessenta. “Esses relatos situam a origem do campo na década de 60, quando as ativistas feministas reivindicavam uma história que estabelecesse heroínas, prova da atuação das mulheres e também explicações sobre a opressão e inspiração.” (SCOTT, 1989, p. 72).

A partir da metade dos anos setenta, a história das mulheres afasta-se da política e ganha novos temas. A inclusão das mulheres pela micro-história se deu a partir do foco na pluralização do objeto histórico (PEDRO e SOIHET, 2007). A história das mentalidades e a história cultural promovem um reforço no avanço do feminismo.

Segundo Pedro e Soihet, no Brasil, Maria Odila Leite da Silva foi a pioneira da historiografia feminista brasileira, com o texto *Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX*, de 1984, publicado pela editora Brasiliense. Em 1989, a revista Brasileira de História pública uma edição dedicada às mulheres, além de muitas outras publicações sobre mulher, mulheres ou condição feminina ainda na década de 80.

Na década de oitenta, o tema feminismo passa a ser focado na perspectiva de gênero, com a história sendo uma das últimas ciências humanas a incluir gênero como categoria de análise, pois, até então, acreditava-se que, ao falar dos homens, as mulheres estariam igualmente contempladas. O temor de uma história-militante²¹ estava entre as possíveis causas desse atraso.

Uma grande divulgação da categoria gênero como análise histórica se deu a partir dos anos noventa, impulsionado por um artigo da historiadora americana Joan Scott (1989), um marco para essa categoria de análise. Segundo Scott, o uso da referência gramatical para referir-se aos traços sexuais (masculino/feminino) já era usado há séculos. Na década de mil novecentos e noventa, as feministas passaram a utilizar esse termo para “referir-se ao caráter fundamentalmente social das distinções entre sexo” (SCOTT, 1989, p. 72).

O uso do termo *gênero* pelas feministas americanas se dava para definir homens e mulheres em termos recíprocos. O objetivo é compreender os papéis dos homens e das mulheres no passado histórico. As feministas afirmavam que esta nova perspectiva acrescentaria novos temas à história das mulheres. Para elas, essa metodologia implica não somente uma nova história das mulheres, mas uma nova história a depender da forma com que gênero se desenvolveria como categoria de análise que deveria, preferencialmente implicar a intersecção com classe e raça.

Para a maioria dos historiadores das mulheres, não bastou dizer que as mulheres participaram das batalhas importantes para a história. A reação a isso por parte dos historiadores não feministas foi reconhecer que as mulheres fizeram história, mas sem relação com a história dos homens. E, por isso, deveria ser deixada pra as feministas.

Para Scott, ao substituir mulheres, o termo *gênero* confere uma credibilidade maior aos estudos feministas, pois, ao denotar uma conotação mais neutra, acaba por dissociar-se assim “da política ruidosa do feminismo” (SCOTT, 1989, p. 72). Além

²¹ Aqui refere-se a uma história tendenciosa, ativista desprovida de neutralidade científica.

disso, inclui as mulheres sem referir-se diretamente a elas: “não parecendo assim uma forte ameaça” (SCOTT, 1989, p. 72), constituindo o que a autora chama de “busca pela legitimidade acadêmica para os estudos feministas nos anos oitenta. O mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens” (SCOTT, 1989, p. 72). Com essa perspectiva, sugere-se que, ao falar de mulheres, está se falando dos homens também. É uma forma de encontrar explicações culturais e não se pautar apenas em diferenças biológicas como: mulheres dão à luz e homens são mais fortes. O termo refere-se, ainda, à construção social dos papéis adequados a homens e às mulheres.

Passados quase uma década da introdução da categoria gênero na historiografia, o debate enfim chega ao âmbito da educação brasileira amparado pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, instituído no ano de 1998, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Esse é um marco para a introdução do tema a história oficial. As diretrizes para encaminhamentos pedagógicos com esse tema encontram-se no volume 10, no capítulo sobre orientação sexual. Em pouco mais de uma página, fundamenta o conceito de relações de gênero, a importância de sua abordagem na escola e as estratégias de combate às desigualdades de gênero. Segundo esse documento,

O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades a ambos. Mesmo com a grande transformação dos costumes e valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero. (BRASIL, 1998, p. 99).

O documento elenca como objetivos do trabalho com esse conceito: “combater relações autoritárias; questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres; e sua transformação” (BRASIL, 1998, p. 99). Esclarece que há várias situações do convívio escolar em que se pode observar conflitos de gênero e que, portanto, são situações que devem ocorrer interferências do educador. Frisa-se que o tema deve ser abordado de forma mais sistemática com interferências pedagógicas estratégicas, articulando preferencialmente as áreas de História e Educação Física, sugerindo como estratégias:

Leitura e análise de notícias ou de obras literárias são boas formas de informar e promover discussões a respeito de valores e atitudes ligados à questão. No estudo dos conteúdos de História, podem ser trabalhados os comportamentos diferenciados de homens e mulheres em diferentes culturas e momentos históricos, o que auxilia os alunos a entenderem as

determinações da cultura em comportamentos individuais. Conteúdos a serem trabalhados: • a diversidade de comportamento de homens e mulheres em função da época e do local onde vivem; • a relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino; • o respeito pelo outro sexo, na figura das pessoas com as quais se convive; • o respeito às muitas e variadas expressões do feminino e do masculino (BRASIL, 1998, p.

Enquanto categoria de história difícil, a inserção do tema gênero em documentos que regem a educação, como os PCNs, não poderia deixar de ser confrontado. Os ataques vêm se fortalecendo nos últimos anos. Desde 2014, observa-se no cenário mundial um crescente avanço da intolerância nos seus mais diferentes aspectos. O fenômeno, se traduz na eleição de representantes da extrema direita para diferentes cargos, inclusive do executivo e mesmo no número expressivo de votos que alguns desses candidatos chegam a receber.

Nessa conjuntura, estudos nos âmbitos de direitos humanos como gênero são polemizados e atacados por determinados grupos. Na tentativa de legitimar esses confrontos, criou-se o argumento da existência de uma suposta “ideologia de gênero”, que teria como objetivo doutrinar os estudantes para mudança de gênero e pôr em risco a existência do que eles chamam de “família tradicional cristã”. Motivados por essas ideias, mobilizam-se de diferentes formas para conter a vinculação de educação e direitos humanos. Com isso, conquistaram a retirada do termo *gênero* dos documentos que regem o ensino e seguem lutando pela implementação de um programa de fiscalização dos professores afim de coibir esses temas, o qual intitulam “escola sem partido”.

Assim, como parte de uma postura de resistência, é necessária uma minuciosa análise desses novos documentos em busca de estratégias e de uma fundamentação para amparar o desenvolvimento dessas temáticas por parte dos educadores, aqui em especial os professores de História. Destacamos o documento intitulado Base Nacional Comum Curricular a BNCC, cujas determinações devem entrar em vigor até 2020. Em *Ensino de História e gênero: uma análise da BNCC*, Domingues e Talafer (2019) tecem uma crítica à reestruturação do currículo expresso nesse documento, analisam suas consequências para a educação brasileira, bem como as implicações para a Didática da História, cuja premissa é focar os estudos históricos a partir de questões do vida prática. Para os autores:

Por certo, devido aos atuais conflitos midiáticos e até mesmo municipais a respeito da temática de gênero, esse assunto deve ser observado sobre a ótica do ensino de História e seu possível uso ou

omissão / silenciamento no espaço escolar. (Domingues e Talafer, 2019, p. 51).

Para a realização dessa crítica, a autora e o autor analisam as diferentes versões da base, as primeiras de 2015 e 2016 e a versão final de 2017. Concluem que *gênero* é um tema importante nesse documento. Porém, os debates restringem-se às áreas de Educação Física, Sociologia, Artes e Biologia. Enfim, constatando que o Ensino de História fica totalmente fora nas primeiras versões do documento, somente ganhando alguma menção em sua versão final. Assim mesmo, o professor de História fica isento da responsabilidade do desenvolvimento desse tema com os estudantes durante todo o ensino fundamental, o que só está previsto durante o Ensino Médio. Segundo os autores, o tema gênero se apresenta como uma competência curricular geral em que o estudante deve:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer (BRASIL, 2017, p. 19 apud Domingues e Talafer, 2019, p. 57).

Para os autores, a responsabilidade dos professores de História é fundamental e o desenvolvimento desse tema não deve estar restrito ao ensino médio, mas “sim espalhado por todos os níveis escolares porque pensar, discutir, escrever, falar sobre as relações de gênero junto com o ensino de História é uma tarefa urgentíssima” (Domingues e Talafer, 2019, p. 57). Citam Cerri para lembrar que o ensino de História tem as qualidades para ajudar no processo de orientação de questões da vida prática, por exemplo, nas relações de gênero.

Domingues e Talafer concluem que, a despeito da exclusão do Ensino de História dos debates e dos encaminhamentos acerca das relações de gênero na BNCC, isso deve ser realizado pelos professores desta área em todos os temas possíveis por eles desenvolvidos, uma vez que a questão de gênero está bastante enraizada na cultura escolar.

Para o Instituto de Bioética Direitos Humanos e Gênero, em um parecer sobre Direitos humanos e Diversidade na BNCC (2017), o tema “direitos humanos” não está

explícito no texto desse documento. No entanto, pode ser contemplado enquanto combate à discriminação, citado diretamente entre um dos doze direitos de aprendizagem elencados pelo documento, dizendo “enunciar a centralidade de uma vida livre de discriminação.” (BNCC, 2017, p. 03).

Para o parecer, o “combate à discriminação é um vínculo importante que servirá de base para todo o documento” (Instituto de Bioética Direitos Humanos e Gênero, 2017, p. 03). A proposta de aprendizagem pretende garantir uma formação adequada aos estudantes, sendo, para isso, necessário que se fortaleça “suas habilidades, capacidades e valores no nível individual, mas, ao mesmo tempo, não pode colocar responsabilidade que são sociais para os indivíduos.” (Instituto de Bioética Direitos Humanos e Gênero, 2017, p. 03). Para eles, termos como ‘fazer-se respeitar’ e

[...] expressam um desnível dessas responsabilidades, podendo indicar que o respeito é negociável a depender de comportamentos individuais [...]. Em uma perspectiva de direitos humanos, respeito é sempre um valor mandatório e inegociável. É um valor inerente à condição de ser humano os termos não podem promover dubiedades em relação a isso” (Instituto de Bioética Direitos Humanos e Gênero, 2017, p. 03).

Conforme o parecer, é necessário que fique explícito através de vocabulário próprio a vinculação da base com os Direitos Humanos, além de estabelecer estratégias de combate à discriminação, pois, para eles, “não se promove a cidadania e os direitos humanos sem se combater explicitamente a discriminação.” (Instituto de Bioética Direitos Humanos e Gênero, 2017, p. 05).

A despeito da pouca importância concedida aos termos *gênero* e *direitos humanos* e da sua exclusão do Ensino de História dos debates e do desenvolvimento de temas de direitos humanos do texto da Base Nacional Comum Curricular, afirmamos que o tema deve ser abordado primeiramente tendo em vista sua importância para a manutenção da paz, depois, apesar dessa invisibilidade, há conceitos relacionados a direitos humanos que possibilitam o desenvolvimento dessas temáticas.

1.1.4 História das mulheres, história difícil e um caminho para a reconciliação

Hesitei muito em escrever sobre a mulher. O tema é irritante, principalmente para as mulheres. E não é novo. A querela do feminismo deu muito o que falar: agora já está mais ou menos encerrada. Não toquemos mais nisso (...), no entanto, ainda se fala dela. E não parece que as volumosas tolices que

foram ditas neste último sexo tenham realmente esclarecido a questão (BEAUVOIR, 2016, vol.1, p.10).

Em *Aprendizagem da “burdening history”: desafios para educação histórica*, texto de 2015, Schmidt comenta os resultados de uma pesquisa intitulada *Os sentidos conferidos ao agir e os desafios para a aprendizagem e formação da consciência histórica de jovens e adultos*, que analisou narrativas de jovens sobre a História do Brasil e do Mundo. Os resultados dessa análise reforçaram a necessidade da efetivação de políticas de ensino de História que priorizem o desenvolvimento de temáticas envolvendo “história difícil”.

Isso em razão de que os marcos e marcadores de mudanças históricas indicados nessas narrativas seguiram um padrão tradicional. Além disso, sugerem a supressão ou ausência de determinados conceitos substantivos capazes de contribuir com a expansão das experiências desses jovens em relação a sua orientação no fluxo do tempo. (SCHMIDT, 2015, p. 10).

Constatou-se também a ausência de temas controversos da história do Brasil, bem como de história de pessoas comuns e dos próprios jovens, o que, segundo Schmidt, dificulta uma aprendizagem significativa e, portanto, a formação de uma consciência histórica mais complexa. Essas narrativas se referiam a guerras, ditaduras e terrorismos como impulsionadores de mudanças, mas não indicavam posicionamento ou “argumentos em que se articulasse o processo de desumanização da própria humanidade”.

Esses indicadores não evidenciavam o envolvimento da história desses jovens na história do país ou mundial, além disso, relacionavam personagens da história política desconexos da história desses jovens. As mudanças apontadas com frequência ligavam a história do Brasil com a história europeia, “sinalizando a forte presença de um modelo eurocêntrico.” (SCHMIDT, 2015, p. 11).

As pesquisas indicaram que 110 entre 162 jovens atribuíram as mudanças que ocorreram na sociedade a determinados indivíduos, mas no que se refere à história mundial, todos os 162 estudantes sinalizaram que as mudanças no mundo eram devido a guerras, revoluções, crises econômicas, inovações tecnológicas e terrorismo e não a personagens individuais.

Schmidt destaca a importância dada por Peter Seixas à aprendizagem da compreensão de que as mudanças são resultados da ação humana:

A necessidade de entender a possibilidade e limites da ação é o que traz a ação histórica para a província da consciência histórica. Consciência histórica pode até mesmo ser redefinida como a como a compreensão que coisas mudam ao longo do tempo em modos fundamentais – que mundos são feitos e desfeitos -, que pessoas comuns desempenham um papel na mudança histórica e que orientar a si mesmo em relação à mudança histórica é uma tarefa central para todas as pessoas (SEIXAS, 2012, p. 14, apud SCHMIDT, 2015, p.12).

Para Rüsen, os fundamentos antropológicos da motivação dos aprendizes, essenciais ao aprendizado, estão relacionados às contradições da vida humana e aos critérios de geração e sentido em relação a eles. Ao contrário disso,

a ausência de determinados temas relacionados a conflitos e acontecimentos controversos da história brasileira e mundial, bem como a predominância de certas estruturas narrativísticas podem dificultar ou, como afirma Seixas (2012), provocar uma paralisia histórica no desenvolvimento do pensamento histórico dos nossos jovens e crianças. (SCHMIDT, 2019, p. 13).

Ao serem confrontados com acontecimentos relacionados à história difícil, “os jovens precisam construir critérios de elaboração de sentido para a ação na vida prática, que sejam referenciados na perspectiva de um novo humanismo” (SCHMIDT, 2015, p.13). Para Rüsen, é importante acatar alguns desafios que permeiam a cultura histórica, para que assim o ensino de História seja desenvolvido e entendido. Entre esses desafios, há primeiramente a insegurança de identidade histórica gerada pelas críticas em que vêm sofrendo as formas estabelecidas de identidade, como a identidade nacional. Por isso, é necessário que todas as narrativas:

que nos contam sobre quem somos, devem ser recontadas, ampliadas por uma dimensão global da espécie humana na natureza, bem como intensificadas por uma nova consciência das sobrecarregadas complexidades e ambiguidades da nossa relação conosco e com a alteridade dos outros. (RÜSEN, 2015, p. 20 apud SCHMIDT, 2015, p. 14).

Um segundo desafio deve-se a uma crescente dimensão que vêm tomando as pressões da diversidade cultural, tornando imprescindível perguntas como: “quem sou eu, quem é meu povo, e quem são as pessoas com que eu tenho que viver junto”? (RÜSEN 2015, p.21, apud SCHMIDT, 2015, p.14). O terceiro desafio aqui elencado refere-se à uma nova urgência para reorientar a autocompreensão humana gerada por uma crise ambiental e que, segundo Rüsen, “o fato de compartilharmos uma natureza humana comum, além de todas as diferenças culturais, ganhou nova importância, uma vez que a destruição das condições naturais de sobrevivência humana interessa a todos. (RÜSEN, 2015, p. 22, apud SCHMIDT, 2015, p.14).

Esses desafios geram a necessidade de um novo conceito intercultural da didática da História que devem considerar a inclusão de temáticas difíceis e controversas no ensino de História para crianças e jovens brasileiros e que, segundo Schmidt, é uma preocupação que se faz presente em diferentes países do mundo, em “Coping with burdening history” (2011). Bodo Von Borries se refere às histórias difíceis como “burdening history”, sugerindo algumas definições iniciais para esse termo e delimitando alguns pressupostos fundamentais para o desenvolvimento desse tipo de conhecimento histórico, como:

1) Considerar que novos insights precisam ser relacionados com os velhos, devendo ser relevantes para a vida e envolver emoções. A “aprendizagem de experiências pesadas de danos, injúria, culpa/vergonha são muito mais difíceis do que a aprendizagem de casos afirmativos de vitória, glórias e satisfações”. A aprendizagem inclui um processo de conflito e mudança, por isso envolver-se com a história pesada é um trabalho mental e uma atividade intelectual da consciência histórica (SCHMIDT, 2015, p.15).

2) Tal envolvimento pode não ser bem-sucedido e tornar-se incompleto, caso se tome como sinônimo de histórias conflituosas ou de vinganças; como histórias dos conquistadores (do cinismo do poder); como a história dos perdedores ou “underground history”. Envolve também um “processo de tomar distância do nosso próprio passado e do outro, sem esquecer, cada um, de sua própria história, com o objetivo precípua de buscar condições e chances para um futuro comum, a despeito de histórias que sejam conflituosas.” (SCHMIDT, 2015, p.16).

A perspectiva da história difícil inclui o sentimento de culpa, responsabilidade, vergonha e luto, mas que necessitam ser apreendidas, considerando-se determinados problemas ou como coletiva. O sentimento de culpa refere-se a um “dar-se conta em relação a determinados feitos do passado” e não algo que envolva punição individual sem a ocorrência de uma transferência de culpa e envolvimento de pessoas ou gerações futuras.” (SCHMIDT, 2015, p.16). Para Borries, ninguém pode herdar a culpa por um crime, mas sim as consequências e os custos do crime e a isso pode ser chamado de responsabilidade.

O sentimento de vergonha envolve distanciamentos e aproximações na relação presente passado. Quanto ao luto, requer perguntar que elementos constituem o sentimento do luto, no caso da história. O autor cita como exemplo o Holocausto, que inclui temas como honra, a autoimagem e o território dos antepassados perdidos.

“Uma das importantes perguntas a ser feita é – O que e quem é lamentado? (BORRIES, 2011 apud, SCHMIDT, 2015, p.16).

Para Borries, aprender história, além de não ser um processo cognitivo solitário, também envolve emoções e julgamentos morais. E mais importante do que conectar e interligar certos eventos do passado, é construir uma narrativa convincente e válida. (SCHMIDT, 2015, p.17).

Segundo Schmidt, o tema histórias difíceis é abordado em diferentes países do mundo. Cita como exemplo o congresso organizado pela American Educational Research Association (AERA) – Research on Teaching and Learning Difficult Histories: Global Concepts e Contexts – realizado em 2015, na Hunter; City University of New York organizadoras do evento, em que as organizadoras, Terrie Epstein e Carla Peck, optaram pelo conceito de “histórias difíceis”, comenta que a diferença com perspectiva de Borries é que a “burdening history” não engloba a preocupação com a formação cívica. Já para as autoras, esta é uma temática relevante que, segundo ela, na Argentina a Guerra das Malvinas constitui-se um dos temas mais pesados do ensino de história. E a Guerra do Paraguai, além de preocupar historiadores e pesquisadores, tem também influenciado as relações culturais entre diferentes países e governantes. (SCHMIDT, 2015, p.17).

Segundo essa historiadora, no Brasil, a tentativa de introduzir temáticas que se enquadrem nessa categoria tem provocado polêmicas e cita o projeto CENP — Coordenadoria de Estudos e Normas pedagógicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, ocorrido na década de 1980, que introduzia no ensino de História temática em propostas curriculares e que foi acusado de populista pela imprensa da época, professores da USP reagiram publicando na grande imprensa um texto em apoio a proposta da CENP.

A autora destaca a importância da implementação da lei 10639/2003²², para os avanços nos trabalhos com histórias difíceis, apesar de que, para ela, isso carece de investigações que “possam contribuir com o debate acerca de como professores lidam com o ensino destes aspectos desta “história difícil” do Brasil, bem como as questões que envolvem a sua aprendizagem por parte dos alunos.” (SCHMIDT, 2015, p.21).

Ainda segundo Schmidt, Borries apresenta uma proposta para encaminhar um ensino de história que ele chama de “reconciliação histórica”. Essa perspectiva

²² Lei que introduz a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena, afro-brasileira e africana.

fundamenta-se em existir outras formas de se desenvolver temas controversos e antagonismos, como a “underground history”²³. Um exemplo dessa forma é o caso da América Latina em que:

Os conquistadores portugueses e espanhóis tentaram impor suas histórias de vitórias aos indígenas. Mas, rapidamente, esta versão oficial, escrita e considerada científica torna-se contestada por variantes orais de caráter místico que circundava entre estes povos(...) assim, os seus deuses, reis, heróis e mitos foram sobrevivendo e, com eles, a esperança de um futuro pós-espanhol e pós-português. Esta história underground pode garantir uma riqueza e diversidade cultural, mas não se trata de uma reconciliação histórica. (BORRIES, 2011 p. 17, apud, SCHMIDT, 2015, p. 22).

Borries apresenta algumas ações para uma possível reconciliação, reconhecendo que trata-se de uma tarefa complicada, ainda mais quando é de crimes graves cometidos por seu próprio lado: 1- Admissão dos crimes cometidos; 2- o manejo e reflexão; 3- Evitar a tentação de negar ou esquecer; 4- Rejeição de culpa pessoal, apenas reconhecimento da responsabilidade enquanto parte dos perpetradores; 5- Lidar com sentimentos de vergonha e com as demandas para senti-las.

Assim, a tarefa mental de reconciliar-se com histórias difíceis (no sentido de crimes graves cometidos por seu próprio lado no passado) em um país, uma família ou uma instituição – é um pouco complicado, demorado e um fardo mental. A solução produtiva inclui a admissão dos crimes cometidos: o manejo e refletir – e evitar a tentação de negar ou esquecer; a rejeição de qualquer culpa pessoal, enquanto distancia-se dos perpetradores e reconhece a responsabilidade (liability); lidar com sentimentos de vergonha e ainda mais com as expectativas ou demandas para sentir vergonha feita por outros. Para jovens gerações em sociedade que tem continuidade com períodos de grandes crimes, isso não implica simplesmente internalizar a história contada por avós, pais, autoridades e o estado. Em vez disso, eles têm que refletir, estudar, comparar, analisar e decidir por si mesmos quando lidam com interpretações históricas e a sua própria orientação (BORRIES, 2018, p. 36).

“Aprender ou compreender história não é somente um processo cognitivo, mas também uma questão de emoções, estética e julgamentos morais” (BORRIES, 2018, p. 36-37), características inerentes a essas histórias.

Quadro 1- Proposta de trabalho tendo em vista “reconciliação histórica” (Bodo Von Borries)

	Entender a História	Revisar condutas	Relacionar com o outro
--	---------------------	------------------	------------------------

²³ Em texto de 2018, essa modalidade aparece denominada por Borries de “história oculta dos perdedores”.

Primeiro nível	Evitar modelos simples, tradicionais e exemplares na produção de sentidos.	Abolir falsificações históricas e mitos preconcebidos acerca da inferioridade e superioridade.	Tomar distância do (próprio e do outro) passado sem esquecer o passado.
Nível intermediário	Mudar e comparar perspectivas sobre história e critérios de seleção.	Ir em direção ao outro e ir com o outro (na vida e na historiografia).	Buscar condições e chances para um futuro comum a despeito de uma história hostil).
Nível mais elaborado	Comparar e trocar sistematicamente narrativas e orientações históricas.	Construir novas e plausíveis histórias, minimamente compatíveis ou parcialmente comuns.	Desenvolver tolerância – simpatia e aceitação mútua- pelos “outros”, incluindo suas histórias.

Fonte: BORRIES, 2011, p. 173, apud SCHMIDT, 2015, p. 22)

Falar de mulheres, como bem expressou Beauvoir, é um tema polêmico que mobiliza sociedade, política, educação, religião, segurança pública. E, portanto, necessita de uma reconciliação, uma vez que, mesmo que se debata, que se tenha como encerrado, está sempre em voga, sempre mal resolvido.

Para Borries (2018), o trabalho com temas difíceis que não ocorrem com o propósito de se chegar a uma reconciliação entre os antigos inimigos são por ele denominadas de formas defectíveis de histórias e classificadas como: histórias hostis, história dos vencedores, a história oculta dos perdedores, perda da história hostil descartada devido à irrelevância (prioridade de sobreviver). São formas adotadas pelos lados envolvidos em conflitos (como genocídios, por exemplo), que não promovem necessariamente uma reconciliação:

Essas reações mentais podem ser inevitáveis. Alcançar uma verdadeira reconciliação, no entanto – com os antigos inimigos (vítimas, perpetradores) e com você – é mais complexo. As pessoas precisam do caminho de moverem-se em direção uns aos outros e continuar juntos pelo mesmo caminho (na vida e na historiografia) [...]. Mas isso envolve – além de análises, sem dúvida necessárias, de eventos históricos e interpretações de acordo com padrões intelectuais- um processo de tomar distância de seu próprio passado e do outro sem esquecer sua história. O objetivo é procurar as condições e possibilidades de um futuro comum (apesar de uma história hostil) (BORRIES, 2018, p. 34).

Nessa pesquisa, destacamos a forma defectível denominada “história oculta dos perdedores”, que se refere à:

[...] história dos perdedores que, excluídos da história oficial, se difundem via história oral através de relatos transmitidos de mãe para filhos ou dos

sacerdotes para os súditos. Essas histórias só tem validades dentro dos grupos subjugados e pequenos grupos étnicos. [...] e, portanto, pode garantir a diversidade cultural e riqueza, mas definitivamente não é reconciliação histórica. (BORRIES, 2018, p. 39).

No patriarcado, os homens (brancos, de origem europeia, ou seja, vencedores), decidem o que pode ser contado pela história oficial. Assim, as histórias de mulheres quase não aparecem na historiografia e na literatura, por exemplo. Como constatou Michelle Perrot, as mulheres são responsáveis por conservar a história da vida íntima, o que faz através da história oral. Mesmo com as dificuldades de se fazerem representar nos relatos, suas histórias se mantêm vivas de forma oculta. Através da história oral, as mães transmitem suas histórias a suas filhas, histórias de aborto, de violência doméstica, abusos, práticas e saberes e com isso muitas vezes propagam mágoas e revanchismos, mas a falta de uma mediação sistematizada não contribui com a promoção de uma reconciliação.

Apesar de gradativas conquistas no âmbito da historiografia e do ensino de história para a inclusão dessas perspectivas, elas ainda não têm validade para a parcela conservadora da sociedade. Como conclui Borries (2018), sem a devida abordagem, essas histórias são, muitas vezes, reproduzidas numa manifestação da consciência histórica tradicional.

Então, não basta simplesmente conhecer essas histórias, é necessário refletir sobre elas, reconhecer as responsabilidades, admitir os crimes cometidos, conhecer diferentes perspectivas, comparar com outras histórias, com a vida do aluno, levantar perspectivas de futuro e a produção de narrativas que permitam a inclusão dessas histórias de perfis de mulheres que seguiram outros destinos. É prioritário reconhecer que as abordagens até então adotadas foram falhas e que há uma necessidade de se tratar desse tema através de uma nova perspectiva. Aqui defendemos que isso possa ser feito através do novo humanismo rüseniano, conforme o viés da educação histórica.

1.1.5 O humanismo histórico na superação da desumanização

Rüsen propõe o humanismo histórico para a superação da desumanização que é gerado pelo pensamento etnocêntrico. Em *Teoria da história, uma teoria da história como ciência*, Jörn Rüsen (2015) aborda a questão da formação do pensamento etnocêntrico defendendo que este mecanismo está centrado no próprio processo de formação da identidade. Entendemos que se trata do mesmo processo em que,

segundo Beauvoir, ocorre a formação da identidade feminina e ao mesmo tempo sua transformação em *O outro*.

Segundo o autor, nesse processo, a relação a si depende da diferenciação que o indivíduo estabelece entre ele e os demais. A identidade humana é autocentrada e oriunda do que Rüsen chama de “potencial de conflito da cultura histórica”, em que uma centralidade assimétrica ou valorização assimétrica reforça, normativamente, o próprio “eu”, enfraquece a alteridade dos outros (RUSEN, 2015, p. 267). Um exemplo disso é a famosa oposição entre civilização e barbárie. O âmago da formação do “etnocentrismo” estaria na autoafirmação identitária que:

Acarreta consequências forçosas para a relação com a alteridade do outro. A identidade é sempre também a diferença para com os outros. Tanto no caso da identidade pessoal com respeito a de outra pessoa. Quanto no da identidade social relativamente às demais relações sociais. Poder dizer “eu” ou “nós”, pressupõe necessariamente um “não eu” ou um “não nós”. Todo ser próprio pressupõe a alteridade dos outros. (RUSEN, 2015, p. 266 -267).

O conflito se potencializa no que Rüsen chama de pensamento etnocêntrico, em que a diferenciação:

(...) projeta na alteridade dos outros aquelas propriedades que o sujeito considera problemática na formação de sua identidade. [...] Tal banimento das zonas sombrias do passado próprio, no entanto não suprime a alteridade sentida como um desafio. (RUSEN, 2015, p. 267).

Por força dessa assimetria, a dimensão temporal assume a forma de uma “telealogia monoperspectivada que erige o horizonte histórico de sentido como centro do próprio eu” (RUSEN, 2015, p. 267), o que significa praticamente a marginalização do outro. À essa desterritorialização espacial soma-se um temporal revestindo-se da forma lógica da “telealogia da cultura própria” (RUSEN, 2015, p. 267).

Nessa representação do fluxo do tempo, está integrada a experiência histórica que desemboca na perspectiva de futuro a partir do passado. Quando a pessoa orienta temporalmente sua vida em seu pertencimento atua como impulsionador da vida prática.

Na forma de orientação temporal, denominada por Rüsen de telealogia orientada pelas origens, a lógica de constituição histórica de sentido produz na perspectiva de futuro em que o passado se realize. O eu, como centro do mundo, estabelece a temporalidade interna do ser humano. Etnocentricamente, a alteridade

dos outros é desvalorizada e marginalizada. (RUSEN, 2015, p. 268). Rusen então questiona: “como lidar com esses potenciais de conflitos radical na subjetividade humana.” (RUSEN, 2015, p. 268).

A contenção, a domesticação, e quando possível, a superação, do potencial de conflito do pensamento etnocêntrico são para Rösen, algumas das exigências mais importantes da cultura histórica. (RUSEN, 2015, p. 268-269). Esse pensamento é muito forte sobretudo quando se trata de “determinar a relação entre o pertencimento próprio a tal cultura e os outros a ela não pertencentes.” (RUSEN, 2015, p. 268).

Assim, com a manutenção das tradições etnocênticas “a orientação histórica seria uma ameaça constante a paz”. (RUSEN, 2015, p. 268), sendo, portanto, extremamente necessário o enfrentamento desse tipo de pensamento, pois a “razão do pensamento histórico seria uma ferramenta de diferenciação e não uma oportunidade de entendimento.” (RUSEN, 2015, p. 268).

A diferenciação entre o “eu” e o “outro” faz parte da cultura humana e, portanto, impossível exterminá-la. É necessário, porém, “extrair o pensamento etnocêntrico da cultura histórica” (RUSEN, 2015, p. 268), através de algumas abordagens propostas pelo autor: “Primeiramente e acima de tudo, permanecer humano” (RUSEN, 2015, p. 269), observando sempre essa humanidade dada com a dimensão da racionalidade do conhecimento histórico.

A “centralidade da relação a si próprio formadora da identidade deve incluir sua qualidade humana, partilhada com os outros.” (RUSEN, 2015, p. 269). Depois prestigiar o princípio da igualdade, um dos componentes da qualidade de ser humano, subtraindo do etnocentrismo, o poder de “rebaixar os outros a um patamar inferior de humanidade.” (RUSEN 2015, p. 270).

Outra postura proposta é integrar o lado sombrio das experiências humanas negativas à própria imagem de si, impedindo-se, dessa forma, seu banimento para a alteridade dos outros como acontece no pensamento etnocêntrico. É possível reequilibrar a “assimetria da relação etnocêntrica entre o eu e o outro”, compartilhando de modo crítico as qualidades humanas, possibilitando ao “eu”, experimentar algo de si mesmo na alteridade dos outros”. (RUSEN, 2015, p. 270).

Domando o pensamento etnocêntrico presente na cultura histórica, com a adoção da humanidade como fim de sua práxis identitária, esta prática se insere na mudança temporal das condições temporais da vida “que mais adiante vem a ser

interpretada historicamente e tornada presente.” (RUSEN 2015, p. 271). Assim, da teleologia baseada nas origens emerge uma reconstrução direcionada ao futuro.

Para o autor, a desumanidade deve ser reconhecida como integrante da essência humana. “O pensamento histórico só se dará conta dessa desumanidade quando vencer a unilateralidade com que relaciona o referido movimento temporal do agir humano.” (RÜSEN, 2015, p. 272). A eficiência do humanismo, proposta como fundamental à formação histórica da identidade, deve partir da análise da categoria agir onde:

de modo a acomodar a percepção do sofrimento causado pelo agir. Somente quando o sofrimento humano for percebido e pensado como resultado do mesmo movimento temporal, e com o mesmo rigor de princípio costumeiramente aplicado à percepção do agir, somente então, será realista o humanismo que é intrínseco à formação histórica da identidade. Esse realismo nada suprime da desumanidade que existente na humanidade do ser humano. Ao mirar a desumanidade da humanidade ele concebe uma aspiração ao sentido, que atribui. RÜSEN, 2015, p. 272).

No levantamento de carência de orientação realizado por ocasião da aplicação do projeto, a maioria dos estudantes classifica a vida das mulheres como negativa. Seus desenhos mostram mulheres tristes, cansadas e com ar de exaustão. Em umas das representações, observamos uma mulher com vários braços, em que cada um segurava uma ferramenta de limpeza: vassoura, pá, colher, uma peça de roupa. Termos como *sofrimento* e *cansativo* foram muito usados para adjetivar as condições de vida da mulher na atualidade.

Rüsen propõe o humanismo histórico na superação do pensamento etnocêntrico e conseqüentemente desumanização. Humanismo para ele:

significa, por conseguinte, reconhecimento mútuo da diferença cultural. É obvio que esse reconhecimento não se dá de maneira acrítica. Pelo contrário: a hermenêutica histórica faz valer a dignidade atribuída a todos homens em suas diferentes formas de vida. Reside aqui um enorme potencial crítico (naturalmente também com respeito à própria forma de vida.). Humanismo significa o mesmo que crítica a todas aquelas formas de vida humana, nas quais os homens precisariam viver de acordo com as regras auto impostas e não reconhecidas, sob as quais seriam humilhados, oprimidos, explorados e desumanizados. (RUSEN, 2015, p. 273).

As pessoas precisam estar conscientes de que o sofrimento pode ser causado por suas próprias ações e essa consciência só é possível diante de uma educação

que oportunize uma reflexão acerca dos atos que levam a essa desumanização, bem como da oferta de novas opções de posturas que possam evitá-las e até mesmo combatê-las. Para nós, a educação é um caminho possível, seja educação escolar ou em outras dimensões da cultura histórica, que, no caso desse projeto, consiste no oferecimento de diferentes histórias de vidas das mulheres da elite às mulheres negras, indígenas...ou seja, reconhecer as diferentes condições femininas como diferenças propriamente ditas e não como condição de inferioridade ou superioridade.

Esse conceito pode ser responsável também pelo princípio de igualdade ao ceder espaço na educação para as diferentes condições femininas. Ao repensar nossos possíveis atos geradores de sofrimento, trabalhamos com o entendimento de reconhecer a desumanidade na humanidade, como sugere Rüsen. Essas são algumas propostas desse projeto que visa o equilíbrio da valorização assimétrica a partir da cultura histórica.

CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E O USO DE HISTÓRIAS DE VIDA NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Como se pensa a história, quais são as origens da história na natureza humana, e quais seus usos para a vida humana...
(Jörn Rüsen, 2011, p. 24).

A escolha dos conceitos que delimitam essa pesquisa teve como devir um Ensino de História significativo e humanizante, que instrumentalize os aprendizes a protagonizarem sua realidade, negando toda forma de vida que promova o sofrimento. Dessa forma, também concordamos com Rüsen em sua defesa de um ensino de história que “seja considerada pelos jovens como significativa em termos pessoais, de modo a lhes proporcionar uma compreensão mais profunda da vida humana. (RÜSEN, 2011, p. 11).

2.1 Educação Histórica: a importância da história na vida prática

Os estudos de Rüsen foram delimitados em torno de questões acerca das utilidades da história com reflexões, “como se pensa a história, quais são suas origens na natureza humana, e quais seus usos para a vida humana.” (RÜSEN, 2011, p. 24). Para ele, no século XIX ao se definir a história como uma ciência, os historiadores negligenciaram um importante princípio da história: suas raízes nas necessidades sociais para orientar a vida na estrutura do tempo. A cientifização da história excluiu da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico, inseparavelmente combinadas com a vida prática, conduzindo a uma irracionalização da história em que os historiadores consideravam que sua disciplina estava legitimada por sua mera existência. (RÜSEN, 2011, p. 25).

A partir do século XVII com a obra *Didactica Magna* de Comenius, passou-se a conceber a didática como parte da pedagogia e visava ensinar ao professor regras pedagógicas, como: usar o quadro negro, as regras de redação, como portar-se em sala, organizar a aula, preparar o material didático e as aulas de modo que prendesse a atenção dos estudantes, “treinar sua dicção e o tom da voz para que ele se fizesse entender pela classe” (ABUD, 2014, p. 89).

Tais regras destinavam-se a todas as disciplinas escolares, pois considerava-se que essas tinham necessidades e carências iguais. Essa disciplina era tida como essencial para que o professor tivesse o “domínio da turma” e consequentemente

fizesse com que aprendessem as lições de suas aulas. (ABUD, 2014, p. 89). Essa perspectiva passa a sofrer alterações a partir da segunda metade do século 20, quando surgiu a defesa de uma autonomia das disciplinas “para que sua própria história fosse recuperada e que se estabelecessem como campos próprios de pesquisa.” (ABUD, 2014, p. 90).

Tradicionalmente, o Ensino de História era concebido como uma disciplina desvinculada da histórica-ciência e enquanto ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa para as cabeças vazias dos “alunos”. (RÜSEN, 2011, p. 23). Era a chamada transposição didática, concepção que limita a função do professor de história à reprodução simplificada, sem contribuição na pesquisa ou no discurso, de conteúdos produzidos na academia por historiadores profissionais. Além disso, os preceitos de aprendizagem histórica estavam ancorados nas áreas da psicologia e da pedagogia para as quais o aprendizado da história depende de fatores relacionados à idade dos estudantes.

Em um viés racionalista de educação o saber era considerado inquestionável e o professor um mero instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros. Era “o profissional habilitado para adequar e facilitar o conhecimento científico” (Monteiro, 2007, PG. 81). Essa concepção foi alvo de intensas críticas, propiciando o surgimento do conceito de “saber escolar” enquanto um saber com configuração própria e original. (MONTEIRO, 2007, pg. 82).

Nessa nova perspectiva, o saber escolar, tem a função de tornar os saberes selecionados “transmissíveis e assimiláveis” (MONTEIRO, 2007, pg. 82). Para tanto exige-se um trabalho de reorganização, reestruturação ou de transposição didática. Que é definido por Chevallard como o conjunto de ações que transforma o saber sábio em saber ensinável. Foi idealizado em 1975 por Michel Verret e aplicada em 1980 por Chevallard à didática da matemática.

Para ele, o saber acadêmico deve sofrer certas deformações para, então, torná-los apto a ser ensinado. (MONTEIRO, 2007, pg. 84). No entender de Monteiro, para Chevallard, existe uma hierarquia em que o saber acadêmico se antecipa ao saber ensinado. Chevallard defende que devem ocorrer diversos processos “para que os saberes possam ser objetos de ensino escolar, entre eles: dessincretização, despersonalização, programabilidade, publicidade e controle social das aprendizagens”.

Chevallard confere grande valor ao saber acadêmico, o que lhe rende muitas críticas. Develay discorda de Chevallard em vários pontos, um deles é quando afirma que o saber pode ser ascendente também e que as práticas sociais podem influenciar a formulação do saber acadêmico.

A autora sugere o termo mediação didática como alternativa à transposição didática, pois, segundo uma série de críticas, o nome é ineficiente. Outros pontos defendidos por Develay é de que a transposição didática pode ser feita, ao contrário do que afirma Chevallard, sem dessincronização e sem despersonalização, articulada e em redes e que as deformações no ensino podem ser superadas. Para Develay, na transposição didática, a axiologização é inevitável e este aspecto remete à “relativa autonomia do professor no processo de transposição didática.” (MONTEIRO, 2007, pg. 93).

Nos anos 1960 e 1970, esse paradigma sofre alterações quando uma nova geração de historiadores passou a criticar o conceito tradicional de História e a propor uma nova concepção, em que História era tida como uma ciência social. Os historiadores foram confrontados com o desafio do papel legitimador da história na vida cultural e na educação. (RÜSEN, 2011, p. 29). Forma-se um novo movimento histórico comprometido com uma reflexão mais profunda e ampla sobre os fundamentos dos estudos históricos e sua inter-relação com a vida prática e com a educação. (RÜSEN 2011, p. 30).

Nesse contexto, define-se a Didática da História, vertente da história-ciência que se estabeleceu como uma disciplina específica com preocupações que vão além de questões de ensino e aprendizagem na escola. Seu foco é o estudo da consciência histórica na sociedade a partir da análise da cultura histórica, ou seja, de manifestações culturais da história sem forma científica (CARDOSO, 2008, p.158), como músicas, teatro, cinema, novelas, enfim, as mais variadas formas de narrativas históricas. De acordo com Rüsen:

Dadas estas orientações, as perspectivas da didática da história foram grandemente expandidas, indo além de considerar apenas os problemas de ensino e aprendizagem na escola. A didática da história analisa agora todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos onde os equipados com essa visão podem trabalhar. (RÜSEN, 2011, p. 33).

Na verdade, a melhor definição de Didática da História ao ver de Rüsen é a de uma ciência que estuda a aprendizagem histórica, pois assim torna-se possível o estudo de, ao menos, uma das dimensões da consciência histórica, uma vez que este estudo é bastante complexo. Mais tarde definiu-se o campo da Educação Histórica enquanto Ensino de História no âmbito escolar, cujas origens reportam à Inglaterra na década de 1960, e desenvolve-se posteriormente em países como Estados Unidos, Alemanha, Portugal, Canadá e Brasil.

A Educação Histórica apresenta como “característica essencial o diálogo entre ciência da história e a prática do ensino de História.” (SCHMIDT; URBAN, 2018, p.10). Aborda problemáticas relacionadas à aprendizagem em História e está referenciada nos estudos de Rüsen, de Peter Lee, Bodo Von Borries, Maria Auxiliadora Schmidt e Isabel Barca. Nessa perspectiva, “parte-se do pressuposto de que há cognição própria em história, portanto, a aprendizagem histórica tem como parâmetros as categorias e processos de produção do conhecimento situados na própria ciência da história não na psicologia, pedagogia ou educação”. (SCHMIDT; URBAN, 2018, p. 09).

Esse direcionamento fundamenta-se em uma série de estudos realizados, em 1978, por Lee e Alaric Dickinson, cujos resultados indicaram que a idade não é determinante na compreensão das ideias históricas dos estudantes (SCHMIDT; URBAN, 2018, p. 13) como defendem as teorias da aprendizagem advindas da psicologia. Esses argumentos fundamentaram a passagem das investigações sobre ensino de história da psicologia para a própria ciência da História, o que se consolidou em 1998 na Conferência de Pittsburg. (CAINELLI; SCHMIDT; p. 510). A partir disso, a educação histórica passou a ancorar-se na epistemologia da História, na metodologia da investigação das ciências sociais e historiografia, definindo-se que:

Nos referenciais da epistemologia da História, particularmente no campo da filosofia e da teoria, são definidos e recortados os objetos de investigação da Educação Histórica, como o estudo das ideias relacionadas à formação do pensamento histórico dos alunos; no âmbito da metodologia das Ciências Sociais, como a Sociologia e a Antropologia, são referenciados os princípios metodológicos da investigação, como os elementos da investigação qualitativa e quantitativa, que permitem olhar a escola e os sujeitos no universo escolar. Finalmente, na Historiografia, em sentido amplo, podem ser selecionados e analisados os conteúdos que serão investigados, por exemplo, aqueles pertinentes à formação do pensamento histórico de jovens e criança. (SCHMIDT & URBAN, 2018, p. 09).

O diálogo entre a História-ciência e o ensino de História justifica-se também, segundo Schmidt & Urban (2018), por questões que se apresentam em duas dimensões. Uma delas inclui a ideia de que aprendizagem histórica consiste em:

[...] uma ferramenta para a mudança social e que, para isso, os alunos precisam aprender a reconstruir sua própria compreensão do passado. A reconstrução do passado se dá pela aprendizagem e desenvolvimento do pensamento histórico, que precisa levar em conta o trabalho com determinadas competências cognitivas, tais como evidência, narrativa e empatia. (SCHMIDT; URBAN, 2018, p. 10).

A outra dimensão diz respeito ao desenvolvimento do pensamento histórico que tem relação também com a “aquisição de conteúdos específicos da história, articulando-se sempre, “o que se aprende” com o “como se aprende”. (SCHMIDT; URBAN, 2018, p. 10). Esses fundamentos epistemológicos são parte da chamada “cognição histórica situada”, cujos princípios e finalidades, como já dito, estão ancorados na própria ciência da História. Nas palavras de Schmidt (nessa perspectiva), “a aprendizagem se dá na própria racionalidade histórica e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria ciência da história.” (SCHMIDT, 2009, p. 02).

Outro princípio importante nesse viés é o desenvolvimento da temporalidade que deve ser feito a partir da articulação do presente com caos do passado “a partir de categorias históricas”, nesse caso a datação não passa de uma estratégia. (SCHMIDT, 2009, p. 03). Aprender história nessa perspectiva caracteriza-se por “um processo de compreensões históricas, tendo como referência formas de cognições históricas ou conceito de segunda ordem.” (SCHMIDT, 2009, p. 4).

Além disso, a explicação histórica constitui parte fundamental da narrativa histórica, processo inerente à natureza do próprio conhecimento histórico. Outro elemento importante dessa concepção é a explicação histórica do tipo causal enquanto procedimento fundamental adotado pelo historiador, pois esse é o que mais se assemelha ao processo de compreensão histórica.

Um estudo da construção do Código Disciplinar da História (CUESTA FERNANDEZ, 1997, 1998), conjunto de regras, práticas, ideias, valores, suposições, regulamentos e rotinas que faz parte da cultura escolar e normatizam e fundamentam o ensino de História, segundo Schmidt (2009), possibilita observar o processo de

aproximação do Ensino de História com as áreas da psicologia e didática geral. A isso Schmidt chama de “pedagogização” da História.²⁴

Em *Cognição histórica situada: que aprendizagem é essa?* (2009), Schmidt apresenta um estudo exploratório das concepções de aprendizagem em manuais didáticos destinados a professores e alunos e de propostas curriculares tendo como parâmetro a cognição histórica situada. As propostas curriculares analisadas foram os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs. A análise dos textos indica que a concepção de aprender História nessa proposta advém da teoria construtivista de enfoques cognitivos.

São enunciados brevemente três enfoques nessa perspectiva: a teoria genética, sendo citados Jean Piaget e seus colaboradores da escola de Genebra, da qual se absorvem concepções dos processos de mudanças formulações estruturais clássicas do desenvolvimento operatório e os procedimentos de resolução de problemas; a teoria da atividade citando-se Vygotsky, Luria e Leontiev e colaboradores, referente à maneira de se entender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, bem como a importância conferida aos processos de relação interpessoal; a integração dos conceitos de aprendizagem, cultura e educação, provenientes das teses no campo da psicologia cultural; e a teoria da aprendizagem verbal significativa, de Ausubel. (SCHMIDT, 2009, p. 02).

A análise revelou ainda a incidência da temporalidade cronológica como forma de orientação temporal contemplada nos PCNs, sendo essa mais uma diferença com relação à cognição histórica situada, em que a datação é apenas uma estratégia. Quanto aos objetivos, prevaleceu expressões como “conhecer”, “caracterizar”, “refletir”, “utilizar fontes históricas”, ou seja, “ações desenvolvidas com relação a determinados conteúdos e não a compreensão histórica”, objetivos que procedem de uma lógica cognitiva das operações mentais e não da ciência da história. (SCHMIDT, 2009, p. 04).

Nessa mesma pesquisa, Schmidt realiza a análise de um manual didático destinado a alunos, que mostra um conceito de segunda ordem, a categoria explicação.

Cada unidade é acompanhada de uma proposta de atividades para o aluno. Um dos itens das atividades é: “explique”. Todos os volumes deste item dizem respeito à análise de textos ou fragmentos de textos históricos, sem recorrer

²⁴ Para explicar a evolução do Código Disciplinar da História, Fernandez estabeleceu dois grandes momentos da evolução do sistema educativo da Espanha: 1- Modo de educação tradicional elitista; 2- Modo de educação tecnocrático de massas. A invenção desse código acontece em plena revolução burguesa, e é, segundo o autor, uma operação de aburguesamento. Os discursos e práticas próprios do Código disciplinar distinguem-se pelas seguintes características: arcaísmo, nacionalismo, elitismo, memorismo. Fernandez analisa as duas formas de manifestação do código que podem ser textos “visíveis” (manuais didáticos, propostas curriculares) e “invisíveis” (práticas escolares).

aos significados que a explicação histórica tem para o historiador. Assim, o ato de explicar passa a servir como indicação de uma ação didática, como pode ser observado em alguns exemplos encontrados nos manuais da coleção, onde “explicação” é um objetivo a atingir, do qual fazem parte algumas ações, como: Leia e responda. 2. Analise o texto a seguir. 3. Compare o mapa abaixo com o mapa político da Europa, no fim do livro. 4. Responda. (SCHMIDT, 2009, p. 5).

Schmidt conclui que as propostas curriculares e os manuais analisados são procedentes de teorias psicológicas, como a teoria construtivista, e de atualizações da pedagogia por objetivo em voga na atualidade, “adesões que encaminham os processos de cognição para fora da ciência da histórica as quais tem seus processos de elaboração de um aprender especificamente “histórico”. (SCHMIDT, 2009, p. 5).

Outro conceito para os estudos dos preceitos da educação histórica é o de literacia histórica, importante para o desenvolvimento de competências históricas, definida “como um conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado que permite ler o mundo historicamente.” (SCHMIDT; URBAN, 2018, p.12). É fundamentada a partir dos resultados das pesquisas realizadas no âmbito do projeto CHATA²⁵, coordenado por Peter Lee e Alarick Dickinson (SCHMIDT; URBAN, 2018), que apresentaram respostas sobre “empatia, evidência, narrativa, causalidade e também, acerca da objetividade da pesquisa histórica.” (SCHMIDT; URBAN, 2018).

Lee apresenta também resultados das relações entre “conceitos substantivos” e “ideias de segunda ordem”. Os conceitos históricos são também denominados como “conceitos substantivos” por tratar-se de conceitos substanciais da História. Eles “permitem entender os processos de compreensão substantiva dos alunos e professores sobre o conteúdo de História” (CAINELLI; SCHMIDT, 2012, p. 510). Já os “conceitos de segunda ordem” e categorias históricas (empatia, significância, orientação temporal, narrativa, intersubjetividade, interculturalidade, explicação histórica, evidencia) possibilitam a compreensão dos processos de aprendizado realizados por eles. (CAINELLI; SCHMIDT, 2012, p. 510).

Sobre as investigações na área da educação histórica no âmbito brasileiro, destacamos a trajetória do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH). Braga e Schmidt, em *Pesquisas em educação histórica: algumas experiências*, texto de 2005, relatam um período de dez

²⁵ Concepts of History and Teaching Approaches 7-14.

anos desse percurso, começando pelas pesquisas do então chamado GRUPO (que posteriormente veio a chamar-se LAPEDUH) e que fundamentam a adoção dos pressupostos teóricos e metodológicos da educação histórica.

As autoras revelam que o reforço às pesquisas sobre ensino de História levou em conta o próprio processo de construção das investigações realizadas no campo educacional que tem seus primeiros registros no final do século XIX e gradativamente apontam para a necessidade de investimentos na formação do professor e desenvolvimento de pesquisas que elaborassem um repertório de conhecimentos específicos sobre o ensino. (BRAGA & SCHMIDT, 2005, p.16).

As pesquisas desenvolveram-se a partir da seguinte problemática: “Quais são as práticas, os saberes, as competências que aumentam a eficácia do ensino” (BRAGA; SCHMIDT, 2005, p. 16)? Após breve análise desse processo, concluiu-se sobre a importância dessas investigações que buscam captar o funcionamento da disciplina escolar e podem contribuir para ajudar a compreender a construção do Código Disciplinar da História (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p. 14).

As pesquisas sobre o Ensino de História passam a se basear na etnografia educacional, que se orientam na construção social da escola. Assim, o GRUPO passa a desenvolver um tipo de investigação mais próxima da prática diária, na própria aula, com os professores como atores tão importantes como o investigador, e, mais ainda, com implicação de investigadores/professores. (BRAGA & SCHMIDT, 2005, p. 17).

Foram realizados estudos em duas escolas públicas em Curitiba cujos resultados indicaram que os mesmos conteúdos ao serem trabalhados por professores diferentes sofrem alterações, pois são readequados às histórias dos professores e pela intenção (ou não) de adaptá-los à realidade dos alunos. Perceberam também que os estudantes reelaboram esses conteúdos de forma diferente conforme suas histórias pessoais e sua intenção de aprendê-los. Observou-se que o conteúdo era trabalhado como uma verdade inquestionável, sendo a participação dos estudantes praticamente inexistente.

Um outro estudo exploratório revelou que os estudantes consideram importante estudar História, todavia a forma como este ensino é realizado não apresenta sentido para a vida prática deles. Para muitos, é mais interessante aprender pela televisão, pelo relato das pessoas, ou mesmo lendo livros, do que nas aulas “de onde não aprendiam nada que pudessem levar para a sua própria vida.” (BRAGA & SCHMIDT, 2005, p. 17).

Esses resultados indicaram a necessidade de pesquisas que buscassem novos caminhos para o ensino de História. Isso levou o GRUPO à adoção da Educação Histórica como linha de pesquisa e pela proposta da aula-oficina da professora Isabel Barca²⁶, como proposta de investigação para os estudantes e pela investigação e trabalho com conhecimentos prévios e possibilidade de progressão de ideias históricas em jovens. (BRAGA; SCHMIDT, 2005, p.22),

2.2 *Consciência histórica e didática da História*

Consciência histórica é um conceito desenvolvido por Rüsen e definida como uma série de operações mentais que relacionam experiências do passado, desafios do presente e perspectivas do futuro para guiar as ações da vida prática. Esse historiador defende que, ao considerar esse conceito nos estudos históricos, evita-se a tradicional ideia de que História está estritamente relacionada ao passado. Nas palavras de Rüsen, consciência histórica:

[...] é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro. Se os historiadores vierem a perceber a conexão essencial entre as três dimensões do tempo na estrutura da consciência histórica, podem evitar o preconceito acadêmico amplamente aceito de que a história lida unicamente com o passado: não há nada a se fazer com os problemas do presente e ainda menos com o futuro. (RÜSEN, 2011, p. 37).

Rüsen defende ainda que a análise das operações da consciência histórica e suas funções podem trazer “novos insights para o papel do conhecimento histórico e seu crescimento na vida prática.” (RUSEN, 2011, p. 38), como questões relacionadas à formação da identidade humana, por exemplo:

Nós podemos aprender que a consciência histórica pode exercer um papel importante naquelas operações mentais que dão forma à identidade humana, capacitando os seres humanos, por meio da comunicação com os outros, a preservarem a si mesmos. Focando essa questão de identidade histórica, a didática da história enfatiza um elemento crucial na estrutura interna do pensamento e da argumentação histórica bem como em suas funções na vida humana. Se nós pudermos considerar a educação histórica como um processo intencional e organizado de formação de identidade que rememora o passado para poder entender o presente e antecipar o futuro, então a didática da história não pode ser posta de lado como sendo alheia ao que diz respeito aos historiadores profissionais. (RÜSEN, 2011, p. 38).

²⁶ Esse tema será melhor abordado no capítulo três.

Para Rüsen, a existência da consciência histórica é inerente ao ser humano e, portanto, independente de escolaridade, nível social ou cultural. Cerri (2013) explica que todas as ações humanas são tomadas mediante operações mentais da consciência histórica e cita decisões envolvendo situações simples do dia a dia, como calçar os chinelos logo ao acordar, escovar ou não os dentes, etc. Temos desafios a serem resolvidos, acessamos o passado e lembramos de situações envolvendo essas questões.

Entendemos de onde vem o hábito de se calçar os chinelos logo que levantamos ou nosso desconforto em andar descalços, por exemplo. Fazemos uma projeção para o futuro sobre o que pode acontecer nos casos de cada decisão tomada e, na sequência, decidimos e agimos conforme um dos tipos de consciência histórica identificados pelos estudos de Rusen, que as classifica como: tradicional, exemplar, crítica ou genética.

Na forma **tradicional** de consciência histórica, a pessoa limita-se a repetir os eventos do passado sem a menor racionalidade, repete-se sem uma mínima reflexão ou questionamento, pois o objetivo é preservar a identidade através das tradições e valores morais. Na forma **exemplar**, o sujeito busca no passado exemplos a serem seguidos ou não, é a tradicional ideia de *historia est magistra vitae*, em que tiramos da história lições morais do que repetir ou não. No tipo de consciência histórica denominada **crítica**, o sujeito questiona e nega os fatos passados refutando-os integralmente.

Nas palavras de Rüsen, “vive o que se nega”. Por fim, na forma **genética**, aceita-se o passado, porém admite transformações de acordo com cada realidade. Pode apresentar-se como uma mistura das quatro formas. Ele aceita mudanças admitindo antigas formas ou não, conforme a realidade em questão. Os quatro tipos de consciência histórica nas palavras de Rüsen:

Esquema da tipologia

a) **O tipo tradicional:** As tradições são elementos indispensáveis de orientação dentro da vida prática, e sua negação total conduz a um sentimento de desorientação massiva. A consciência histórica funciona em parte para manter vivas essas tradições [...]. Quando a consciência histórica nos provê de tradições, nos faz recordar as origens e a repetição de obrigações, fazendo-o em forma de acontecimentos passados de concretização fática que demonstram o atributo de validade e obrigatoriedade dos valores e dos sistemas de valores. [...] Alguns outros exemplos dessa “tradição” são os discursos comemorativos públicos, os monumentos públicos[...].

b) **O tipo exemplar:** Não são as tradições que utilizamos aqui como argumento, mas as regras. [...] Aqui a consciência histórica se refere à experiência do passado na forma de casos que representam e personificam

regras gerais de mudança temporal e a conduta humana. O horizonte da experiência do passado na forma de casos que representem e personifiquem regras gerais de mudança temporal e a conduta humana. Se expande de forma significativa neste modo de pensamento histórico. A tradição se move dentro de um marco de referência empírica bastante estreito, mas a memória histórica estruturada em termos de exemplos está aberta para processos em número infinito de acontecimentos passados, desde o momento em que estes não possuem relação com uma ideia abstrata de mudança temporal e de conduta humana, válido para todo o tempo, ou ao menos cuja validade não está limitada a um acontecimento específico.[...]

c) O tipo crítico: O argumento decisivo na versão crítica de nossa narração é que[...], nós não sentimos obrigação nenhuma frente ao suposto atributo de “obrigação” [...] Assim, devemos apresentar uma nova apresentação que – por meio do raciocínio histórico-negue a validade do tratado [...].

d) O tipo genético: No centro dos procedimentos para dar sentido ao passado, encontra em si mesmo a mudança. Nesta estrutura, nosso argumento é que “os tempos mudam.” [...] Permitimos que a história faça parte do passado; no entanto, ao mesmo tempo, lhe concedemos um outro futuro. A mudança propriamente dita é que dá sentido à história. A mudança temporal se despojou de seu aspecto ameaçador e se transformou no caminho no qual estão abertas as opções para que a atividade humana crie um novo mundo. O futuro supera, excede efetivamente o passado em seu direito sobre o presente, um presente conceituado como uma intersecção um nó intensamente temporal, uma transição dinâmica. [...] (RÜSEN, 2011, p. 62-69).

De acordo com Rüsen, não temos uma forma fixa de consciência histórica e sim uma diferente conforme a situação em que estamos envolvidos, a forma ideal. No entanto, é a genética que pode ser atingida por intermédio da aprendizagem histórica, definida como “a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo.” (RÜSEN, 2011, P. 79). É diferente da ideia tradicional de aprendizado, cujo foco é a aquisição de conteúdo.

Para este historiador, a aprendizagem histórica está intrinsecamente relacionada à aquisição de narrativas, pois, ao conhecer novas histórias, o aprendiz amplia sua consciência histórica, ou seja, diversifica as possibilidades de ações no tempo. Através da memória é possível acessar o passado e torná-lo presente. A partir disso, compreendemos o presente e criamos perspectivas sobre o futuro. (RÜSEN, 2011, p. 79). O ato de rememoração nos permite dar sentido ao tempo (RÜSEN, 2011, p. 80). Essa é a importância da narrativa, que se constitui ainda “uma ferramenta que auxilia as pessoas a se moverem no tempo de forma aceitável para elas mesmas.” (RÜSEN, 2011, p. 80).

Todas as ações humanas se consolidam a partir das operações da consciência histórica que são constituídas por reflexões históricas (mesmo que não historiográfica), e se servem tanto das experiências vividas pelo próprio sujeito em seu

meio (memória individual), quanto do conjunto das compreensões sociais (memória coletiva). Dessas operações do pensamento histórico, que consistem em relacionar as diferentes dimensões do tempo, a memória é preenchida com informações refletidas, se convertendo em memória histórica.

A partir dessas reflexões, o sujeito produz suas próprias narrativas, que são inseridas em seu contexto social e passam a compor o acervo da cultura histórica. Essa, por sua vez, serve de substrato para as operações da consciência histórica. (MARTINS, 2019, p. 55). Por apresentar diferentes fontes, a cultura histórica tem um caráter multiperspectivo. Assim, percebemos tanto a existência de uma multiplicidade de culturas históricas, quanto os elementos comuns a todos eles (MARTINS, 2019, p.56), que passa pela ideia da igualdade e da dignidade humana.

A narrativa é uma forma própria dos seres humanos representarem as ações humanas, é também uma forma de experimentar prazer e conhecer o mundo. Constitui-se de elementos que indicam mudança de sorte (FREITAS, 2019, P. 173). Para Rüsen, essa é a principal competência humana de produção de sentido, ou seja, de atribuir significado à vida, seja de forma individual ou coletiva, sobretudo perante às mudanças as quais estão submetidos ao longo da vida. Narrar é “um procedimento mental que articula interpretação do passado, com entendimento do presente e as expectativas do futuro.” (FREITAS, 2019, p. 173).

A competência narrativa apresenta 4 habilidades mentais: 1- Experimentar o passado: perceber a mudança ou a separação entre o antes e o agora; 2- Interpretar a mudança, sabendo explicar essa mudança; 3- Orientar-se : “utilizar o saber histórico para fortalecer ou negar a tradição; 4- motivar-se a agir diante das mudanças.” (FREITAS, 2019, p. 174).

Essas habilidades realizam algumas ideias essenciais como “ideias de humanidade”; “superação do etnocentrismo pelo humanismo histórico”; e da “mente”. Nessa perspectiva, ensinar história pode ser definido como um “viabilizar o aprender a pensar historicamente”. (FREITAS, 2019, p. 174). O objetivo da competência narrativa é o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes a um nível mais avançado que o tipo genérico e tem como premissa o amor ao próximo.

O sujeito se apropria dessas experiências através da aprendizagem histórica que, por sua vez, pode ser formal (no sistema escolar) ou informal (no ambiente usual da vida prática). Todo o processo de aprendizagem histórica pressupõe a presença da consciência histórica, mesmo que não tematizada. (MARTINS, 2019, p. 56). O

aprendizado histórico pode, portanto, ser compreendido como um processo mental de constituição de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica. (RÜSEN, 2011, p. 43). O aprendizado histórico não deve ser considerado apenas do ponto de vista cognitivo, mas também estético, emocional, normativo e de interesses. (RÜSEN, 2011, p. 44).

A devida apropriação do aprendizado histórico na vida humana será possível quando a História for aprendida mediante aferições e não somente mediante mera absorção de blocos de conhecimentos. Schmidt (2009) defende que a educação histórica pode tornar essas narrativas conscientes, uma vez que é necessária uma intervenção sistemática para que isso ocorra, não sendo possível isso acontecer espontaneamente. Comparações entre presente e passado, mudanças e permanências, anterioridade e posterioridade, continuidade ajudam a tornar consciente as experiências dos sujeitos no tempo.

2.3 A Educação histórica e o uso de histórias de vida de mulheres na formação da consciência histórica

Alves (2013) comenta algumas situações em que um mesmo conceito substantivo ganha uma valorização diferente em diferentes contextos socioculturais. Cita como um dos exemplos uma experiência vivida por ele como professor em uma escola pública e outra particular. Ao trabalhar o processo de escravidão no Brasil com esses estudantes, constatou que em ambos os contextos a maioria demonstrou entender a desumanidade contida nesse evento histórico. No entanto, ao solicitar a esses mesmos jovens que fizessem uma relação desse conceito com suas realidades em ambas as situações, apareceu o debate das cotas raciais.

Todavia, revelou-se um dissenso entre as opiniões reveladas em cada escola: na escola pública, a maioria dos estudantes declarou-se favorável à política de cotas. Já na escola privada, a maioria declarou-se contrária a essa política. Isso demonstra, para Alves, que “a experiência humana trazida à memória na aula de História foi interpretada a partir dos interesses de cada grupo em gerar respostas às questões de seu contexto vital.” (ALVES, 2013, p. 51).

Trata-se de um exemplo da importância da reflexão histórica na vida prática, uma vez que, nesse caso, houve uma relação das fontes históricas e dos conteúdos como defesa dos posicionamentos. Já “as propostas de orientação e os aspectos

identitários constituídos revelam aspectos importantes referentes à construção da consciência histórica na contemporaneidade.” (ALVES, 2013, p. 51).

É comum as pessoas, em seu dia a dia, usarem de fatos do passado para reforçar argumentos acerca de ideias, posicionamentos e concepções. Essa situação se repete em diferentes espaços, como museus, escolas, conversas entre pais e filhos, com os amigos e “constituem fonte importante de reflexão acerca da necessidade de mobilização do pensamento histórico para a orientação humana.” (ALVES, 2013, p. 51). Segue então com a seguinte questão: Será que essa relação da trajetória humana ao longo do tempo com nossa vida prática é percebida através dos estudos realizados nos bancos escolares e extraescolares? (ALVES, 2013, p. 51).

Alves se refere aos pensadores alemães Droysen e Rüsen e sua defesa de que a história deve estar relacionada à vida prática cotidiana e lembra que essa ideia tem sua origem com o próprio surgimento da História associada à máxima ciceroniana: “História Magistrae Vitea” (História Mestra da Vida).

Com o movimento iluminista no final do XVIII e o esforço por consolidar a história enquanto categoria de ciência, afastou a História da vida (ao contrário do que ela poderia fazer) ao limitar a autorreflexão em detrimento da ênfase no método e na empiria, diminuindo, assim, a independência da capacidade de desenvolvimento da consciência histórica. Com isso, contribuiu com a legitimação ideológica que se estabeleceu na consciência histórica das sociedades:

À medida que suas demandas de orientação temporal e constituição identitária foram estabelecidas por grupos políticos dirigentes dos Estados e, posteriormente, na segunda metade do século XX, também por interesses privados de conglomerados econômicos. (ALVES, 2013, p. 54).

Enfim, se fazia detentor da formação da consciência histórica aquele que detinha essa metodologia. Para Alves (2013, p. 56), a história consolidou um caráter de “reprodução irrefletida do conhecimento histórico” no contexto escolar, contribuindo para a reprodução de ideologias cujo propósito era a manutenção no poder de grupos que almejavam perpetuar-se no poder, como os estados totalitários, ditaduras e estados nacionais modernos, através do que Rüsen chama de “Didática da cópia”.

O renascimento do caráter público da História só poderia acontecer mediante a publicização de seus métodos e empirias, obscurantizados pelo seu uso para fins ideológicos. Por isso, a didática da História tem se esforçado para muni-la de elementos que a caracterizem como fundamental para o desenvolvimento da

consciência histórica nos indivíduos, com vistas a sua utilização na vida cotidiana. Ou seja, vem buscando meios de responder de forma pragmática a pergunta: “Pra que serve história?”

Nesse contexto, surge uma nova concepção de didática da História na Alemanha, que tem como referência o historiador alemão Jörn Rüsen, cujos fundamentos são “a relação historiográfica oriunda da ciência da história com a vida prática do indivíduo na sociedade.” (ALVES, 2013, p. 57).

O que se pretende com a utilização da Filosofia da História na base da epistemologia da História Ciência não é a transformação dos estudantes em pequenos historiadores, mas sim estabelecer uma prática capaz de contribuir com o desenvolvimento das operações mentais do pensamento histórico, seja nos aspectos substantivos ou nos de segunda ordem. Resumindo, uma formação histórica que tenha o “estudante não como depositário de conteúdos factuais, mas como portadores de habilidades e competência que os farão enfrentar crítica e autonomamente os desafios do mundo contemporâneo. (ALVES, 2013, p. 16).

A aprendizagem histórica é catalisada pela cultura histórica, conceito importante para didática da História. Passou a ser utilizada de forma mais sistemática por essa ciência, a partir de investigações empreendidas por pesquisadores dessa área acerca das fontes extracurriculares do conhecimento histórico. (CONTIJO, 2019, p. 66).

Rüsen defende que há diferentes formas de se adquirir histórias e isso se dá através da cultura histórica, que consiste em um vasto acervo de produções de cunho científico ou não, de livros, filmes, peças de teatro, por intermédio de instituições, como escola, museus e que tem como tema a trajetória humana no tempo. Consiste no papel da memória histórica na esfera pública e refere-se “ao bum contínuo da história” e ao interesse do público no uso de argumentos históricos. Esse é um conceito fundamental para a didática da história, pois trata-se de uma manifestação da consciência histórica.

La cultura histórica, es por tanto, la memoria histórica (ejercida en y por la conciencia histórica), que se senala al sujeto uma orientacion temporal a su praxis vital em cuanto ofrece uma direcion para la actuación y uma comprecion de si mesmo. (Rüsen, 2009, p.12).

A cultura histórica é classificada por Rüsen em três dimensões: estética, política, cognitiva. Sendo que a **dimensão estética** se apresenta sobretudo sobre a

forma de produções artísticas, como peças teatrais, filmes, fotos, pinturas, novelas, etc. Segundo Schmidt, “Não se trata de encontrar o histórico no estético, mas a presença do estético no histórico, tornando-o visível como algo relevante para o trabalho rememorativo da consciência histórica.” (SCHMIDT, 2014, p. 33).

Já a **dimensão política** ancora-se no princípio de que toda forma de dominação necessita de um consentimento dos dominados e essa dimensão atua na construção dos argumentos que legitimem essa dominação. (SCHMIDT, 2014, p. 33). A dimensão política da cultura histórica manifesta-se na escola através, por exemplo, do livro didático. E, por fim, a **dimensão cognitiva**, que são produções realizadas com os fundamentos da história-ciência, exemplos pesquisas acadêmicas.

Para Rüsen, o livro didático é um dos principais veículos de pesquisa histórica sobre cultura histórica de uma sociedade. (SCHMIDT, 2014, p. 34). Em síntese nas palavras do próprio Rüsen:

‘Cultura histórica’ debe denominar este aspecto abarcante y común. La ‘cultura histórica’ contempla las diferentes estrategias de la investigación científico-académica, de la creación artística, de la lucha política por el poder, de la educación escolar y extraescolar, del ocio y de otros procedimientos de memoria histórica pública, como concreciones y expresiones de una única potencia mental. De este modo, la ‘cultura histórica’ sintetiza la universidad, el museo, la escuela, la administración, los medios, y otras instituciones culturales como conjunto de lugares de la memoria colectiva, e integra las funciones de la enseñanza, del entretenimiento, de la legitimación, de la crítica, de la distracción, de la ilustración y de otras maneras de memorar, en la unidad global de la memoria histórica. (Rüsen, 2009, p. 02).

O conceito de memória histórica difere de memória no ponto em que “a memória sempre ocorre no presente”, referindo-se exclusivamente ao passado e tendo o futuro sempre ocultado. (RUSEN, 2012, p. 133). Quando essa memória ultrapassa os limites da temporalidade do aprendizado histórico, permitindo explicar o presente e realizar perspectivas de futuro, só então passamos a chamar de memória histórica. O mesmo critério cabe à memória autobiográfica pois essa, segundo Rüsen, é parte das ações necessárias para que o sujeito tome consciência própria ao longo de sua vida.

Todavia, para que esse tipo de memória seja considerada memória histórica, é necessário que se extravase as fronteiras temporais do aprendizado histórico de nossa vida, interprete a realidade atual e faça projeções de futuro. Nesse sentido, existem duas formas de se romper com as barreiras temporais. Uma delas é quando, “para entender a história de vida de alguém e organizar significativamente a própria

autobiografia” (Rüsen, 2009, p. 07), busca-se modelos de interpretações que abranjam inter-relações temporais entre o passado, o presente e futuro.

A outra forma dessa temporalidade acontecer é, através do uso da memória para resgatar realidades passadas: “precisamente desta maneira o próprio passado deve ser lembrado, se alguém quer se entender em uma situação prática que precisa de orientação e se ele quer afirmar-se em conflito com os outros” (Rüsen, 2009, p. 06 e 07).

Para que ocorra essa temporalização, é necessário que se promova uma sistematização, pois dificilmente ela se dá de forma espontânea. E esse é o papel do ensino de história. Porém, para tanto, é necessário uma série de adequações nessa área capazes de remover resquícios do código disciplinar tradicional. Isso porquê, para pesquisadores como Luís Fernando Cerri (2013), as pesquisas revelam que para o senso comum, a educação ainda está voltada para a formação de uma identidade nacional. O ensino de história se pauta na comemoração de datas nacionais, na valorização dos heróis nacionais, sendo esses geralmente homens, brancos, de origem europeia e oriundos de uma elite, ou com estreitas ligações com ela.

Para ele, o ensino de história trata mais de habilidades de memorização e menos de racionalização. Afirma que a função da educação deve ser a autonomia do sujeito, ajudando-o a defender-se de manipulações. Diante disso, problematiza: “Como se aprende a amar a nação [já que tão enraizado no ensino de história] e, ao mesmo tempo, ser atento, questionador, portador da dúvida e da desconfiança que formam o senso crítico? (CERRI, 2013, p.110). Pergunta ainda:

Estará o ensino de história nas escolas condenado, então, a nulidade? Longe disso. No que se refere identidade social sua função – de interesse público – é de prevenir a formação de identidades razoáveis. No que se refere à contribuição para a vida do sujeito, sua função é alargar horizontes e permitir a ascensão de formas mais complexas de pensamento, além de preparar para a “autodefesa intelectual”, ou seja, ajudar no sentido de que o cidadão não seja suscetível a manipulações que subjuguem a interesses alheios. Além disso, deve contribuir para que os futuros cidadãos não fiquem preso no “presente contínuo”, que acabará por ter características entrópicas ou destrutiva para a sociedade. Nesse conjunto de tarefas, o ensino de história participa do trabalho socializador da escola, tirando o sujeito do egocentrismo e introduzindo-o na vida pública, com o que nos confrontamos com o individualismo e o esvaziamento do espaço público que vivenciamos. (CERRI, 2013, p. 113).

Ainda sobre o Ensino de História, Cerri ressalta que:

Essas atitudes [apatia, despolitização, individualismo, indiferença] decorrem de identidades não razoáveis [que pautam se pautem em elementos não

racionais, míticos ou místicos, como uma teocracia por exemplo], que o ensino de história, em tese, combate no processo contemporâneo de formação dos cidadãos. Mais que propostas autoritárias e racistas, esses fenômenos começam a corroer democracias consolidadas demandando um novo papel para a escola e para o ensino de história [...]. O método histórico esquadrinha os sujeitos, suas ligações sociais, suas intenções e interesses em jogo, para entender a informação que cada um deles trás de reportagem, processos históricos, ações governamentais, a história terá cumprido outra de suas funções educativas. (CERRI, 2013, p.115-116).

Enfim, para Cerri, o trabalho com o desenvolvimento do conceito de consciência histórica pede uma mudança de foco no ensino de História, não exatamente a eliminação de temas relacionados à identidade nacional, mas a inclusão de temáticas de formação humana, como a diversidade religiosa, étnica, cultural e de gênero. E que isso ocorra de forma razoável.

Segundo Borries (2018), na Alemanha após a guerra fria, o trabalho com foco na identidade nacional se tornou inviável em vista da unificação das duas Alemanhas e as diferenças cruciais referentes à identidade nacional, o que possibilitou a estruturação do ensino de História em torno do conceito de consciência histórica. O objetivo principal era o desenvolvimento de questões controversas relativas ao passado desse povo dividido por diferentes ideologias.

Observamos algo semelhante na história do Brasil, sobretudo a julgar pelos acontecimentos dos últimos anos em que testemunhamos: o desprezo pela democracia através de manifestações pedindo a volta da ditadura militar; o apoio à retirada de direitos; as reações contrárias à inclusão de temas relativos à diversidade, sobretudo de gênero; a intolerância religiosa e a eleição de um presidente que se manifesta contrário às diferenças, aos direitos, à liberdades e ao conhecimento científico. E somando-se a isso há o resultado de pesquisas que indicam que grande parte das pessoas acreditam em Fake News e que os jovens não sabem diferenciar opinião de informação.

No âmbito da história das mulheres, muito do que ainda se sabe sobre as condições de vida das mulheres se deve às histórias contadas na intimidade pelas avós, mães, tias, irmãs, em que se aprende o que é e como “ser mulher”.

Pela história oculta, difunde-se ainda os casos e técnicas de abortos, abusos, feminicídios e violência doméstica. Ou seja, são casos de realidades da vida de muitas mulheres que a história oficial não quis ou não permitiu contar, mas que, através desse tipo de história, atravessaram o tempo e resistem aos apelos contrários dos

vencedores. Elas chegam ao conhecimento de nossas meninas que, por sua vez, podem vir a repeti-las ou adotar um método próprio para tentar fugir dessa realidade. Com isso, podem perpetuar um sofrimento que envolve toda uma família. Isso ocorre caso não haja uma devida intervenção pensada para a desconstrução desses estereótipos e desigualdades e uma possível reconciliação.

Convergingo com essa realidade, temos o atual contexto político-social, em que perspectivas dominantes buscam despolitizar o acesso ao saber por intermédio de medidas que reforçam a ideia da escrita como expressão da verdade e de que os textos e discursos que circulam no ambiente escolar não estão sujeitos a questionamentos, dificultam a formação de leitores críticos, o que, segundo Werneck e Leite (2018), favorece “a perpetuação da pobreza, da dominação e da desigualdade social”.

Essa conclusão constitui-se num forte argumento em favor do papel da escola na qualidade de “promotora de liberdade e da emancipação humana” (Werneck; Leite, 2018, p.81), a partir de um compromisso com a formação de leitores críticos e como incentivadora da “liberdade de expressão e do protesto contra o autoritarismo e o conservadorismo”. (Werneck; Leite, 2018, p.82). Para as autoras, a formação de leitores críticos só é possível em uma escola que valorize a diversidade e incentive “espaços de debate sob esta perspectiva”.

2.4 As histórias de vida de mulheres e o fortalecimento dos feminismos

A partir da década de 1970²⁷, as histórias de vida ganham grande popularidade e uma variedade de categorias que abrangem as áreas da literatura, a mídia e as ciências sociais, como: reality shows, talks shows, entrevistas, autoajuda, confissões, autobiografia, autoajuda, etc. Cada uma dessas categorias apresenta suas particularidades, o que leva Leonor Arfuch (2010), autora da área de letras e especializada em biografias, a criar o conceito de espaço biográfico, para contemplar essa diversidade, cujo ponto em comum é a exposição da vida íntima no espaço público.

²⁷ As histórias de vida têm sua origem marcada no século XVIII com o texto *As Confissões de Rousseau*.

Segundo Momberger, o gênero história de vida apresenta uma grande variedade de forma e conteúdo, que alimenta uma vasta produção midiática, composta por:

Autobiografias de vedetes do espetáculo ou do esporte, livros-entrevistas de personagens conhecida da política ou da sociedade civil (cientistas, escritores, artistas), depoimentos, fragmentos de vida, brindes enfeitando a entrega de jornais e revistas, reportagens e documentários radiofônicos fundados na confiança de problemas íntimos dos ouvintes, as telerrealidades e os docu-soaps²⁸ televisivos, verdadeiras encenações da vida privada, e as imensas possibilidades que a web reserva ainda à expressão da vivência mais pessoal no mais amplo sistema de midiatização jamais imaginado. (MOMBERGER-DELORY, 2014, p. 34).

Para Momberger, a midiatização das histórias de vida pode ter muitos fatores, entre eles a “preocupação de informação direta e concreta, vontade de dar uma voz aos humildes e anônimos, busca da emoção e do sensacionalismo, apelo ao voyeurismo dos leitores ou dos telespectadores.” (MOMBERGER-DELORY 2013, p. 34).

Nas ciências sociais, a história de vida gerou múltiplas abordagens. Inicialmente na década de 1920 na Escola de Chicago, a fala “constitui um dos meios privilegiados de acesso às atitudes e representações do sujeito”, adquirindo, dessa forma, status de objeto científico. (MOMBERGER-DELORY, 2013, p. 35). Em seguida, a história de vida conhece um período de interrupção com o desenvolvimento de métodos qualitativos em sociologia e estruturalismo, e marxismo como formas dominantes de pensamento. Mais tarde, volta a ser foco de interesse na Europa, orientada para campos profissionais.

Na década de 1980, apresenta uma evolução que é acompanhada “por uma dupla reflexão: de um lado, sobre o status da história de vida e sobre seu valor enquanto documento científico e, de outro, sobre a narrativa de vida como objeto de linguagem e sobre sua dimensão de autocriação.” (MOMBERGER, 2014, p. 35). Essa fase colabora com um grande contingente de produção editorial. Nesse mesmo período, as histórias de vida surgem no campo da formação na qualidade de “arte formadora da existência”, ou seja, como uma forma de o indivíduo ser ator de sua própria vida. (MOMBERGER, 2014, p. 37).

Momberger-Delory (2014) faz uso de histórias de vida como estratégia que permite relacionar a forma que o indivíduo se refere a ele mesmo e as condições das

²⁸ Documentário seriado de televisão que apresenta cenas da vida como entretenimento ou drama. (MOMBERGER-DELORY, 2014, p. 34, NT).

sociedades à qual ele pertence. “Condições essas, definidoras no plano da organização política, econômica e social um tipo de relação do indivíduo com a sociedade.” (MOMBERGER-DELORY, 2014, p. 36).

O uso da categoria história de vida por essa autora é fundamentado no conceito foucaultiano de práticas de si²⁹, pois, para ela, “entre as práticas de si, a história de vida constitui seguramente uma forma privilegiada de representação individual e da busca identitária.” (MOMBERGER-DELORY, 2014, p. 38).

Momberger-Delory pontua também alguns pressupostos da história de vida: 1- A vida narrada não é vida; 2- A narrativa de vida nunca é definitiva. 3- Toma como equivalente os termos histórias de vida e narrativas de vida “entendendo como um e outro o ato de enunciação ou o enunciado que dele se resulta.” (MOMBERGER - DELORY, 2014, p. 316). O autor Alex Lainé distingue histórias de vida e narrativas de vida da seguinte forma:

A narrativa de vida é um momento no processo de produção de uma história de vida. É o da enunciação oral e/ou escrita de sua vida passada pelo narrador. A história de vida começa plenamente com o trabalho desse material, a identificação das estruturas segundo as quais a vida e a narrativa podem ser organizadas, a divulgação do sentido de que são portadoras da vida e a narrativa. A narrativa de vida tem um papel de mediação entre a vida e a história de vida. (MOMBERGER-DELORY, 2014, p. 316).

Azambuja (2014) entende que Medrano e Cortes diferenciam três modelos de histórias de vida: biografia, autobiografia e histórias de vida:

O primeiro modelo é a biografia, que consiste em um relato de uma vida narrado por outro diferente daquele que relata a própria vida; o segundo modelo é a autobiografia, relato enunciado pelo próprio sujeito que narra a sua própria história de vida, sem nenhuma espécie de interlocutor na interpretação das informações; e, por fim, o modelo dialógico que consiste no trabalho conjunto entre locutor e interlocutor, que colabora na interpretação dos significados e sentidos dos enunciados. Nessa perspectiva, diferenciam-se autobiografias e histórias de vida no que diz respeito à recolha dos dados informativos; nas histórias de vida, ocorre uma intervenção do interlocutor que solicita ao sujeito que relate aspectos específicos de sua experiência de maneira retrospectiva por meio de registro oral ou escrito. (AZAMBUJA, 2014, p. 04 e 05).

Muitas historiadoras feministas, algumas já citadas aqui inclusive, usam de histórias de vida como fontes de suas pesquisas e como parte de suas narrativas para fundamentar a importância do feminismo na libertação das mulheres do que Beauvoir

²⁹ Práticas de si é um conceito usado para referir-se a modos sócio-históricos de relação consigo mesmo.

chama de condição feminina. A historiadora Margareth Rago, em *A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade*, obra de 2013, lança mão do uso de “escritas de si” de sete mulheres nascidas entre 1940 e 1950, todas ligadas de alguma forma ao feminismo, como estratégia para tirá-las do anonimato e dar força a esse movimento, conferindo “visibilidade a práticas e modos de ação política e culturais menos perceptíveis e analisáveis.” (RAGO, 2013, p. 29).

Nesse caso, feminismo não é tido pela autora como um movimento organizado, mas sim como práticas sociais, culturais, políticas que, de alguma forma, procuram “libertar a mulher da cultura misógina” e questiona a ideia de *mulher* imposta pelo mundo masculino. Enfim, “visa destacar e refletir sobre experiências que têm sido menos teorizadas na área dos estudos feministas, experiências intensas, miúdas e constantes de outros modos de pensar, agir e existir em prol da autonomia feminina.” (RAGO, 2013, p. 28).

Para a filósofa Elisabeth Grosz, uma das principais finalidades dos feminismos “é libertar as mulheres da figura da mulher, modelo universal construído pelos discursos científicos e religiosos desde o século XIX” (RAGO, 2014, p. 28) e apontar para outras possibilidades de feminismos e de ser mulher. Em *A aventura de contar-se*, ao focar nas trajetórias de “feministas históricas” de diferentes áreas e atividades, Rago aborda a questão de “como se constroem esses feminismos que escapam às estratégias moleculares de poder, as sofisticadas tecnologias biopolíticas de produção da individualidade na sociedade de controle e onde podem ser percebidos.” (RAGO, 2014, p. 29).

Assim como Momberger, Rago fundamenta-se em Foucault que defende a “escrita de si” “como prática de liberdade constitutiva de estéticas da existência” e toma como referências narrativas autobiográficas dessas mulheres. A autora colheu relatos autobiográficos em entrevistas por ela gravadas ou já posteriormente publicadas. Também reuniu os artigos e livros que essas militantes escreveram, “além de processos penais quando existiam.” (RAGO, 2013, p. 30). Com isso, a autora deseja:

Problematizar as narrativas vivenciais constitutivas da própria subjetividade e explorar a dimensão narrativa da construção do eu na objetivação da experiência, isto é a maneira pela qual essas mulheres se constituem discursivamente como sujeitos feministas, como recortam o passado, que experiências valorizam ou silenciam. (RAGO, 2013, p. 30).

As narrativas autobiográficas impõem a forma de ver a vida do autor ou da autora, sua interpretação dos eventos que experienciou. Segundo a autora, esse tipo de discurso:

[...] publicado como livro, seja em entrevistas escritas e orais, nos relatos nos quais essas militantes narram suas vidas, nota-se que desfazem as linhas da continuidade histórica, questionam as identidades construídas e constituem-se relacionalmente como sujeitos múltiplos. Demonstram, assim, uma forte preocupação com a reinvenção de si e da relação com o outro, na perspectiva ética que abrem a partir das lutas feministas. (RAGO, 2013, p. 32).

Citando Artières (1998), a autora faz lembrar que:

Escrever, é inscrever-se, é fazer existir publicamente, o que no caso das mulheres assume uma grande importância, já que o anonimato caracterizou a condição feminina até umas décadas atrás. Pesquisas atuais revelam, aliás, as inúmeras estratégias a que recorriam as escritoras para colocarem-se no papel, a exemplo de George Sand, Júlia Lopes de Almeida, ou Virginia Woolf [...]” (RAGO, 2013, p. 32).

Peneff defende que, através das histórias de vida ou relatos de vida, o narrador evoca seu passado sem um roteiro ou um direcionamento. O pesquisador “não se preocupa em limitar a expressão da imaginação e a fantasia narrativa, nem rejeita as descrições ingênuas ou astuciosas, ou as manifestações as mais subjetivas dadas a um entrevistador, no contexto de um encontro frequentemente acidental.” (RAGO, 2013, p. 33). Já na autobiografia, os relatos são direcionados e produzidos segundo “um esquema preestabelecido, com uma duração consequente com as precisões e uma cronologia, relatos obtidos a partir de um esforço de pesquisa empreendido com ajuda de um sociólogo ou a iniciativa do narrador que entende fazer um documento demonstrativo.” (RAGO, 2013, p. 33).

Enfim, por se tratar de uma extensa e complexa discussão, a autora adota a noção de “espaço autobiográfico”, caracterizado pelos diferentes tipos de “narrativas de si, entre memórias, depoimentos, entrevistas, correspondências, diários ou blogs, que permitem cartografar a própria subjetividade.” (RAGO, 2013, p. 33).

Um problema apontado por Rago (2013) é que, assim como as biografias, as autobiografias “não fazem parte da cultura dos pobres”, também as de mulheres são muito mais escassas do que as masculinas, sobretudo aquelas que assumem uma perspectiva feminista.

Seguindo os passos de Rago, adotamos o conceito de espaço biográfico para fundamentar o uso da expressão histórias de vida e, assim, consideramos toda

variedade de exposição da vida íntima no espaço público. Na possibilidade de Unidade Temática Investigativa que apresentamos, exploramos, através da diversidade de subjetividade feminina, as formas pelas quais cada mulher se vê como mulher e de que forma o fizeram, focando sobretudo aquelas que fugiram ao padrão.

CAPÍTULO 3 - UNIDADE TEMÁTICA INVESTIGATIVA: UMA POSSIBILIDADE DE USO DE HISTÓRIAS DE VIDA DE MULHERES COMO PROPOSTA DE RECONCILIAÇÃO

“A memória das mulheres é verbo.”
(PERROT, 2005, p. 40)

Nesse capítulo, apresentamos o produto para o Ensino de História criado a partir do resultado das pesquisas implementadas ao longo deste curso. Trata-se de uma possibilidade de Unidade Temática Investigativa (UTI) com o uso de histórias de vida de mulheres, acompanhada de uma seleção de fontes históricas. Ele será também disponibilizado em formato PDF na página de história da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e divulgado entre os professores e as professoras dessa rede.

O produto está referenciado nos princípios teóricos e metodológicos da Educação Histórica. Nesse viés, os procedimentos de investigação para os estudantes podem ser organizados de diferentes formas. A Unidade Temática Investigativa é uma delas. Faremos também as análises da “aula-oficina” e da “aula-histórica” para ilustrar essas diferenças.

3.1. Da aula oficina à Unidade Temática Investigativa³⁰

O material utilizado para a o produto aqui descrito é apresentado em uma pasta constando um texto encadernado com os princípios que fundamentam a possibilidade de Unidade Temática Investigativa destinado a professores e professoras. Em fichas soltas, fontes históricas de diferentes tipos (iconográficas, audiovisuais, escritas, cultura material e imaterial, dados oficiais). Esse material foi organizado conforme determinadas temáticas: mulheres na política, mulheres escritoras, mulher da sua história (orientações para pesquisa e produção de narrativas de histórias de vida), mulheres negras, mulheres indígenas, e textos de apoio.

As fontes históricas são apresentadas em fichas diagramadas em folhas de tamanho A4. Um lado da ficha apresenta a fonte histórica e, no verso, há as

³⁰ O produto aqui apresentado é adjetivado como “possibilidade de Unidade Temática Investigativa”, pois nessa proposta de investigação para estudantes em contexto escolar, as fontes e os procedimentos são definidos conforme os resultados da investigação da carência de orientação realizados pelo professor-investigador. Considerando essa particularidade, não é possível um encaminhamento genérico.

referências bibliográficas e contextualização de cada documento. Cada uma das pastas contém as seguintes temáticas:

Mulheres na política: Imperatriz D. Leopoldina; Dilma Rousseff.

Mulheres escritoras: Nísia Floresta; Maria Firmina dos Reis.

Mulheres negras: Enedina Alves Marques; Laudelina Campo Mello.

Textos de apoio: Contém trechos das obras “O segundo sexo” e “As mulheres ou os silêncios da história”, destinados a embasar as análises das histórias de vida. Nesse item incluímos também representações que tratam de questões de gênero, como tirinhas do quadrinista Henfil.

A mulher da sua história: Roteiro para investigação de histórias de vida de mulheres do convívio dos estudantes: 1- Roteiro para entrevista; 2- Pesquisa em arquivos familiares e 3- Roteiro para produção de narrativa de histórias de vida de mulheres.

A “aula-histórica”, presente no Currículo do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (2020), é documento referência para o Ensino de História do Município de Curitiba e é onde fez-se a opção pelos princípios teóricos e metodológicos da Educação Histórica (CASTEX, 2019). Essa proposta é composta pelos seguintes procedimentos que devem ocorrer de forma interdependentes:

1) “Investigação das carências de orientação” (CURITIBA, 2020, p. 06-07): Fase que analisa os conhecimentos históricos adquiridos pelos estudantes em diferentes momentos de sua existência, seja por experiências pessoais ou sociais, além dos interesses dos estudantes.

2) “Seleção e trabalhos com conceitos substantivos e de segunda ordem” (CURITIBA, 2020, p.06 e 07): Ações são determinadas pelo resultado da análise do levantamento das carências de orientação.

3) Organização do trabalho pedagógico a partir da análise e problematização de fontes primárias e secundárias. (CURITIBA, 2020, p.06 e 07).

4) Produção de narrativas, como melhor meio de expressão da consciência histórica das crianças e jovens. (CURITIBA, 2020, p.06 e 07).

5) “Avaliação/Metacognição para verificar o conhecimento aprendido e seu significado para crianças e jovens.” (CURITIBA, 2020, p.06 e 07): Consiste em atividades em que o estudante avalia seu aprendizado.

Segundo esse documento, esses procedimentos tem como objetivo que, a

partir da aprendizagem histórica, se desenvolva algumas competências, resumidas como:

- “Interpretação de fontes – saber ler fontes diversas a partir de suportes diversos e que contenham mensagens diversas;
- Compreensão contextualizadas – procurar entender as experiências humanas em diferentes tempos e diferentes espaços;
- Comunicação – expressar a sua interpretação e compreensão das experiências humanas em diferentes tempos e diferentes espaços;(BARCA, 2004, p.138-139).

A aula-oficina foi uma proposta desenvolvida pela historiadora lusitana Isabel Barca. No texto “Aula-oficina: do projeto a avaliação”, Barca (2004, p. 131-144) faz uma crítica aos modelos tradicionais de aula histórica em que o professor é o detentor da verdade. Não há nenhum ou muito pouco trabalho com as fontes históricas e inexistência da participação de estudantes na construção do conhecimento.

Um primeiro modelo de aula analisado por Barca é o da aula-conferência, em que os alunos são considerados “como seres que não sabem nada e não pensam” (BARCA, 2004, p. 131). Outra análise é da aula-colóquio, modelo em que o saber pode ser compartilhado, mas a atenção ainda está no professor(a) e nos seus materiais de apoio. Além disso, as ideias prévias dos(as) estudantes são ofuscadas e o “pressuposto de que o conhecimento deve ser construído em sala é mera retórica”. (BARCA, 2004, p. 132).

Nesse mesmo texto, a autora defende que o professor deve assumir uma função de investigador social, caso esteja de fato interessado em contribuir para uma educação para o desenvolvimento, ou seja,

[...] aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. (Barca, 2004, p. 132).

Na sequência, apresenta a aula-oficina, proposta em que:

[...] o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação. (BARCA, 2004, p. 132).

Na aula-oficina, o Ensino de História deve ser focado em instrumentalizações e não nos conteúdos, lembrando que, na perspectiva da educação histórica, o conteúdo não tem relevância se não tiver relação com a vida dos aprendizes:

Ser instrumentalizado em história passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado. (BARCA, 2004, p. 133).

As competências que devem ser exigidas de forma gradual dos jovens, dos cidadãos, dos professores e historiadores nas aulas históricas é sintetizado por Barca da seguinte forma:

I Interpretação de fontes: “Ler” fontes históricas diversas – com suportes diversos, com mensagens diversas; cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade; selecionar as fontes com critérios de objetividade metodológica, para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas.

II Compreensão contextualizada: Entender – ou procurar entender – situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços; relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro; levantar novas questões, novas hipóteses a investigar – o que constitui, em suma, a essência da progressão do conhecimento.

III Comunicação: Expressar a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis. (BARCA, 2004, p. 133-134).

A aula-oficina deve ser iniciada com um levantamento das carências de orientação³¹ dos estudantes, seguida da sequência acima apresentada. Esse levantamento é feito de forma sistematizada, com o registro das respostas. Nessa etapa, pode-se pedir aos estudantes que respondam a questões como as sugeridas por Barca: “explica a partir de sua compreensão os seguintes conceitos”; “tortura”,

³¹ Os estudantes chegam em cada nível de ensino com algumas noções sobre determinados conceitos substantivos, uma vez que já tiveram contato com esses seja através da família, da mídia, de estudo em anos anteriores do ensino fundamental ou através de alguma outra dimensão da cultura histórica. Com esse levantamento, analisamos as “carências de orientação”, ou seja, as ideias equivocadas dos estudantes a respeito de certos conceitos. Para Lee, “É importante investigar as ideias das crianças sobre estes conceitos, pois, se tiverem ideias erradas acerca da natureza da História, elas manter-se-ão se nada se fizer para contrariar”. (LEE, 2001, p. 13-27). Para Rüsen, “No Início do processo do conhecimento histórico, está a carência de orientação da vida humana prática” (RÜSEN, 2015, p. 75).

“cristão novo”, “cristão”, “católico”, “index”, “cristão”. (BARCA, 2004, p. 135-136). Na sequência, a instrumentalização de interpretação cruzada das fontes que pode ser encaminhado da seguinte forma:

O desenvolvimento da instrumentalização de interpretação de fontes, em tarefas ao longo da aula, pode inspirar-se também nas investigações já realizadas. No estudo atrás referido, os alunos trabalharam sobre um conjunto de fontes representando posturas divergentes assumidas por atores da História sobre o mesmo assunto – excerto de textos de Lutero e do Concílio de Trento – além de um mapa, imagens e textos com elas relacionados, sobre conflitualidade religiosa atual. Para cruzar essas fontes, apresentaram um roteiro de questões, a resolver em grupos de pares (figura 6).

Responda, com o teu (tua) parceiro(a), às seguintes questões: 1.1- Os autores dos documentos 1 e 2 concordam ou discordam em relação a quem tem o direito de interpretar as Escrituras? Justifique a tua resposta. 1.2- Considere que os autores dos documentos 1 e 2 têm alguma semelhança em relação às suas crenças religiosas? Justifique a tua resposta. 1.3- Pensas que o autor do documento 2 tem a mesma visão do modo como o homem deve ser bom que o autor do documento1? Justifique a tua resposta. 1.4- Segundo o teu ponto de vista, as imagens 1 e 2 têm alguma relação entre elas no que diz respeito à intolerância e repressão religiosas? Justifique a tua resposta. 02- Do confronto de ideias com o teu (tua) parceiro (a), expõe, oralmente, ao grupo/turma as conclusões a que chegaram. (BARCA, 2004, p. 137).

Por fim, a Unidade Temática Investigativa que, assim como a aula-histórica, se caracteriza basicamente por algumas adaptações da aula-oficina de Barca (2004), são definidas a partir de uma série de estudos e pesquisas de campo. De acordo com Fernandes (2007), essa adaptação consiste na ênfase de dois momentos da aula-oficina: 1- A escolha do tema da aula histórica; 2- O levantamento das ideias iniciais dos estudantes, além da proposição de um novo elemento: a guarda de algumas produções e reflexões do professor na biblioteca da escola. Com isso, a unidade temática investigativa caracteriza-se conforme os seguintes elementos:

[...] Continua se apoiando no texto fundador de Barca (2004), nas ênfases anteriormente apontadas e na proposição de um novo elemento, ficou assim reconstituída:

- a) Definição da temática, conforme diretrizes curriculares;
- b) Preparação da investigação dos conhecimentos prévios, tendo por base os objetivos de ensino;
- c) Aplicação da investigação com os estudantes;
- d) Categorização e análise pelo professor;
- e) Problematização com aos estudantes;
- f) Intervenção pedagógica do professor (interpretação e contextualização de fontes);
- g) Produção de comunicação pelos alunos (narrativa, história em

- quadrinhos, jornal, charge, paródia e outros);
- h) Aplicação de instrumentos de metacognição;
- i) Guarda de algumas produções dos alunos e reflexão do professor, na biblioteca escolar. (FERNANDES, 2007, p. 10).

3.1.1 Unidade Temática Investigativa: uma possibilidade de uso de histórias de vida de mulheres.

Criamos uma possibilidade de Unidade Temática Investigativa organizado em oito diferentes momentos. Contemplamos aqui a história de vida da Imperatriz D. Maria Leopoldina, conforme apresentamos a seguir:³²

Primeiro momento: Definição da temática respeitando a premissa de estar em conformidade com as Diretrizes Curriculares. Assim, escolhemos o conceito substantivo³³: “O processo de independência: os embates na relação entre metrópole e colônia.” (CURITIBA, 2016, p. 22), em que inserimos e destacamos o protagonismo da imperatriz D. Leopoldina, fato invisibilizado pela historiografia dominante, explorando também sua história de vida enquanto uma mulher da aristocracia, bem como o papel do casamento neste contexto.

Segundo momento: Levantamento das carências de orientação dos estudantes. Para essa etapa, propomos uma atividade conhecida como “chuva de ideias”, em que os estudantes são incentivados a escrever e desenhar o que sabem sobre as condições de vida das mulheres.

Terceiro momento: Categorização das carências de orientação. O professor deve fazer uma categorização dessas ideias, ou seja, agrupá-las em respostas semelhantes. Exemplo: tempos históricos em que os estudantes apresentam as narrativas; as diferentes atividades realizadas pelas mulheres representadas por eles; a conformidade (ou não) com a ideia de condição feminina descrita por Beauvoir, por exemplo; número de estudantes que relataram que as mulheres resumem suas vidas a cuidar da casa e dos filhos; os que indicaram outras condições femininas (mulheres

³² Reforçamos que se trata de um modelo, pois, na Unidade Temática Investigativa, a seleção das fontes e o encaminhamento ocorrem conforme análise dos resultados do levantamento de carência. A partir da seleção de fontes que acompanha a Unidade Temática Investigativa, o professor pode fazer encaminhamentos de outras formas e com outras fontes.

³³ Conceitos substantivos são os conteúdos da história como feudalismo, escravidão, imperialismo. E os conceitos epistemológicos ou conhecidos também como de segunda ordem “são os que se referem à natureza da História, como explicação, interpretação, evidência, inferência, narrativa, consciência histórica, entre outros” (LEE, 2001, p. 20; LEE, 2005a).

que trabalham em outras profissões); quantidade de alunos que limitam-se a narrar essas condições em apenas um tempo histórico (as mulheres somente no tempo presente) ou se fazem relação entre as três dimensões do tempo, como na narrativa: “antigamente as mulheres eram, na maioria, donas de casa, mas hoje isso mudou, elas também trabalham fora, podem votar e, se continuar assim, a vida delas pode ser melhor no futuro”.

Depois disso, o professor deve produzir gráficos e tabelas com os resultados dessa categorização. Sugerimos uma parceria com o professor de matemática que, de posse dos números levantados na categorização, pode produzir gráficos com os estudantes.

Quarto momento: Problematização juntamente com estudantes das respostas do levantamento das carências de orientação e da categorização: Apresentar gráficos e tabelas com os números e percentuais sobre as respostas da turma; conversar a respeito desse resultado, fazendo reflexões, como: “Isso ocorre na escola? Ocorre realmente na vida de vocês? Vocês veem essas situações em outros lugares? Quantas meninas aqui na sala, de fato, recebe esse tipo de educação? Vocês concordam que a vida das mulheres é de fato um sofrimento? Isso tem reflexo na vida de vocês? O quê? Acham que esse estilo de vida deveria ser diferente? Por quê? O que pode ser feito para mudar isso? Que futuro vocês imaginam, caso tudo continue como está? E se houver mudanças?”

Quinto momento: 1- Intervenção pedagógica do professor, seleção de fontes históricas, conforme as necessidades apresentadas pela turma. Aqui supomos que os estudantes e as estudantes considerassem uma impossibilidade de as mulheres ocuparem cargos políticos. Então, propomos uma possibilidade priorizando histórias de vida de mulheres estadistas, no caso da Imperatriz Maria Leopoldina e Dilma Rousseff, e de mulheres do convívio deles.

Nesse último caso, a pesquisa deve ser realizada pelos estudantes através de uma entrevista e de consulta aos arquivos familiares (álbuns de fotografia, documentos pessoais, relíquias de família, entre outros). O uso de arquivos familiares é uma das possibilidades de uso de documentos históricos em sala de aula (CAINELLI e SCHMIDT, 2010, 127-128). Segundo Geyso Germinari, “Os documentos em estado de arquivo familiar não fazem parte da vida de personagens do cenário político ou midiático. Esses documentos podem ser encontrados no interior das mais diversas residências, arquivados em gavetas, também trechos de em caixas de papelão,

esquecidas temporariamente em cima de armários. Encontram-se aí velhas fotografias amareladas, certidões de nascimento, escrituras de terreno, agendas, cartas, bilhetes confidenciais, carteiras de trabalho.

Essa definição corrobora com as ideias de Artières (1998, p. 31), para quem “[...] arquivar a própria vida não é privilégio de homens ilustres (de escritores ou de governantes). Todo indivíduo, em algum momento da sua existência, por uma razão qualquer, se entrega a esse exercício.” Ao longo da vida, em diferentes situações, as pessoas guardam cartões postais; cartas recebidas; fotografias; certidões de nascimento, casamento e óbito, espontaneamente ou por obrigação social.

A classificação dos documentos pessoais ocorre diariamente, segundo Artières (1998, p. 10) “[...] passamos assim o tempo a arquivar nossas vidas: arrumamos, desarrumamos, reclassificamos.” Este autor analisa a relação complexa entre o indivíduo e seus documentos, detendo-se na natureza das exigências sociais, que levam as pessoas, cotidianamente e silenciosamente, a manter arquivos de suas vidas. (GERMINARI, 2012, p. 53-54).³⁴ Sugerimos, além disso, *O segundo sexo* (em anexo).

2- Interpretação³⁵ e contextualização das fontes: O professor disponibiliza fontes sobre a história de vida da Imperatriz Leopoldina, presentes no site da Biblioteca Nacional e trechos de *A carne e o sangue*, de Mary Del Priore (PRIORE, 2012, p. 12-18). Sugerimos que o professor destaque, ou inclua a história de vida de D. Pedro I e analise os pontos dessa história, pois se observa características da chamada “masculinidade tóxica”, já comentada no capítulo um, dessa forma reforçamos o princípio de igualdade destacado por Rüsen.

O trabalho pode ser realizado com a turma disposta em pequenos grupos. Os estudantes recebem as fichas constando os trechos dessa história de vida e dos textos de “O Segundo Sexo”. Na sequência realizam a leitura (sugerimos leitura em voz alta). Em seguida, há a interpretação e contextualização: anotar as informações acerca do casamento e da educação das mulheres no contexto da aristocracia no século XIX.

Depois, é feita a leitura das histórias de vida pesquisadas e escritas pelos estudantes. Cada um lê uma história em voz alta para o grupo (a que ele próprio escreveu ou de um colega). Comparam as histórias de vida apresentadas: levantando

³⁴ Disponível em: www.editoraunoesc.edu.br. Acesso em:

³⁵ Interpretação de fontes históricas “envolvem pensar criticamente sobre as diversas maneiras pelas quais os grupos humanos dão sentido ao tempo e a mudança.” (CHAPMAN, 2018, p.110).

semelhanças e diferenças, analisando as dificuldades sofridas pelas personagens pelo simples fato de ser mulher e fazendo inferências que, segundo Chapman (2018 p. 18), “concluir ou inferir é o processo de derivar uma afirmação da outra” (por exemplo: o mastro do navio desaparece em alto mar, logo a terra é redonda). Por fim, é realizada a leitura de fragmentos de *O segundo sexo*, para analisar as histórias de vida estudadas com auxílio do conteúdo apresentado por Simone de Beauvoir.

Sexto momento: Produção de comunicação pelos estudantes: Nessa etapa, os alunos e as alunas serão orientados a produzirem livros individuais contendo as histórias de vida pesquisadas e analisadas por eles. O projeto pode ser apresentado para a comunidade escolar em um evento, cujo pretexto será o lançamento dessas produções. Sugerimos que se aproveite para difundir outras iniciativas culturais com essa mesma perspectiva, apresentando, por exemplo, uma contadora de história narrando uma história de vida de uma mulher ou uma história em que se tem uma mulher como protagonista.

Também é possível a presença de uma musicista com repertório formado preferencialmente por composições realizadas por mulheres. Nesse momento, aproveita-se para apresentar o projeto à comunidade escolar, salientando a importância da educação sobre relações de gênero, desconstruindo equívocos³⁶, uma vez que são necessárias algumas estratégias de conscientização da comunidade escolar (pais e mães, professores e professoras, alunos e alunas) sobre esse tema.

Essa ação em que estudantes apresentam suas produções e o momento cultural proposto aqui tem o objetivo também de enfrentamento da intolerância e serve

³⁶ Nos últimos anos, houve uma crescente polarização ideológica, avanço do fundamentalismo cristão e de ideias extremistas de direita. Com isso, a educação para a diversidade sofre uma série de ataques, desde a exposição pública de certas ações de professores, consideradas como “doutrinação ideológica” até a tentativa de implementação de leis que possibilitem controle do trabalho, para evitar essas ditas doutrinações. Uma dessas medidas é o programa “Escola sem partido”, transformado em projeto de lei e aprovado em alguns estados e vetados em outros. Além disso, algumas páginas em redes sociais incentivam denúncias de supostas doutrinações, oferecendo, inclusive, recompensas para quem fotografar e expor o professor responsável. Incentiva-se denúncia, com recompensas em dinheiro em de páginas de redes sociais. Essas exposições são realizadas de forma agressiva acusando o professor de “esquerdista” e coisas do gênero. Houve casos em que aulas foram filmadas ou fotografadas e expostas midiaticamente, promovendo um “linchamento” do professor. As acusações são baseadas em uma má interpretação das imagens descontextualizadas. Exemplo disso: em 2017, uma atividade de uma professora da RME de Curitiba com a turma da Mônica foi acusada de se tratar de um incentivo às crianças assumirem uma nova identidade de gênero. Na verdade, a intenção da professora era o trabalho com a diversidade étnico-cultural e demais diferenças entre as pessoas, como física, por exemplo. Outra questão é a ideia de que trabalhos com a *diversidade* façam parte de uma tal “ideologia de gênero” que, sem base científica, desqualifica estudos científicos sobre questões de gênero. Esses fatos deixam acuados os professores, que temem linchamento público, agressão e até processo, que, mesmo inconstitucional, pode causar algum transtorno. Esses fatos me deixaram até com certo receio quanto ao desenvolvimento desse tema.

para se desconstruir equívocos a respeito da educação em relações de gênero. Minha experiência, com esse momento de comunicação, no final de 2018, foi bastante gratificante. Houve inclusive propostas de parcerias por parte dos colegas da escola, muitos elogios e histórias de mulheres contadas pelos professores e mães de alunos.

Sétimo momento: Aplicação de instrumentos de metacognição, avaliação em que o estudante deve responder questões como: o que você aprendeu com esse projeto? O que você aprendeu sobre o seu presente? O que aprendeu sobre seu futuro?

Oitavo momento: Acervo de algumas produções e reflexão do professor na biblioteca escolar.

A proposta inicial para o produto era uma de aula-oficina. A mudança para a Unidade Temática Investigativa se fez após sugestão da Doutora Ana Claudia Urban na banca qualificação. Após as leituras a respeito, percebeu-se que essa proposta apresentava soluções para alguns desafios encontrados durante a aplicação de um modelo de aula-oficina com os estudantes. Quando foi necessária a justificativa de algumas ações, como uma resposta ao levantamento de carências realizado com eles, temendo algum questionamento por parte da família ou dos próprios estudantes com postura mais conservadora, isso deixou de existir.

Assim, a proposição de se fazer a escolha do tema por meio das diretrizes curriculares e das fontes a partir das respostas dos estudantes confere uma segurança maior, uma vez que não se corre o risco de parecer uma escolha com base nas crenças e necessidades do professor tão somente, mas sim de uma seleção amparada por uma documentação e fundamentação.

A última etapa, que trata da guarda de exemplares dos estudantes e de reflexões dos professores, se mostrou pertinente, pois trata-se de uma sistematização de uma prática que já ocorre de forma espontânea e improvisada entre os professores e, como bem observou Zeglin, em arquivos privados. No caso da proposta aqui apresentada, o exemplar dos estudantes deve ficar por conta de uma cópia com autorização da família, pois trata-se da exposição da intimidade da família e o pretexto para a confecção dos textos é a produção de material para composição de arquivo familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, oito de março de 2020, termino de escrever essas considerações finais. Em minha mente, se entrelaçam todo o processo que me envolveu nesse trabalho de pesquisa com as questões ligadas a essa data. A essa amálgama, somam-se as histórias que minha mãe contava e vivia, em especial uma que trata do assassinato de uma mulher pertencente a uma tradicional família da elite curitibana. Nesse caso, o assassino seria o próprio ex-marido da vítima, que havia encerrado a relação já há mais de dois anos antes deste acontecimento. Não se conformou com o novo relacionamento da vítima e “limpou sua honra” dessa forma trágica. O caso nunca teve justiça ou qualquer investigação, pois o assassino, além de homem, tinha um cargo de autoridade na época.

A transmissão desse fato era realizada por minha mãe, com boa dose de indignação. Na minha mente ainda muito jovem, se definia uma cena: um corpo feminino caído no chão e abandonado à própria sorte; e um sentimento: a indignação com a injustiça gerada por esse tipo muito comum de crime. Essa é uma história bem clichê, contada aos montes em programas policiais e, talvez, considerada piegas por muitos, mas é o destino de muitas mulheres independentemente de cor ou classe social.

Com o tempo, aquele sentimento somou-se a muitos outros que adquiri ao ouvir ou viver outras histórias proporcionadas por essa sociedade marcada por uma imensa desigualdade de gênero. Um desses sentimentos é o medo do destino trágico para o qual certos relacionamentos parecem se direcionar.

Simone de Beauvoir elucidou um mecanismo social que pode ser comparado ao de uma guerra de conquista, em que diferentes estratégias pretendem fazer com que muitas mulheres se tornem tal qual o que se pensa de um escravizado: um ser dócil, frágil, subserviente, apto a ser dominado, escravizado e controlado. Como ocorreu com diferentes povos que, ao perder uma guerra, acabaram por perder também sua liberdade e dignidade ao passarem ao domínio de alguma outra nação. No caso delas, soma-se ainda a ideia de estarem resignadas a uma vida limitada ao espaço privado, ao serviço doméstico e aos cuidados da família.

Buscamos destacar momentos da história em que esse processo se estabeleceu ou ganhou novas nuances e também constatar que, apesar de exceções, as mulheres resistiram, falaram, foram à guerra, dedicaram-se ao trabalho

assalariado, escreveram e deram trabalho ao patriarcado e que, portanto, a guerra não está ganha. O feminicídio e a violência contra as mulheres pode ser uma evidência de que essa é uma guerra que oferece resistência e tem batalhas ganhas e outras perdidas. Como resultado dos momentos de vitórias, tivemos oportunidades de inserção da história das mulheres na história oficial e do estabelecimento de políticas públicas, voltadas para a inclusão das mulheres e para a educação das relações de gênero.

Todavia, o retorno do conservadorismo proporcionou muitas “baixas”, como a recente retirada da expressão gênero da BNCC e dos PNEs. Com a retomada do poder, a velha elite conservadora tratou de se articular incentivando um “contra-ataque”, cujos resultados podem ser revelados através de dados estatísticos que apontam um significativo aumento da violência associada a gênero e do feminicídio, por exemplo.

Nos momentos de obscurantismo e intolerância como o que estamos vivendo, a história sugere aos dominados o caminho da resistência. É pela história oral, pela história oculta, pelas ações na vida privada, dos disfarces, da desobediência civil, de tudo isso que representantes de minorias, como as mulheres, buscam preservar suas histórias, suas tradições e sua dignidade. Isso nos convence de que o caminho ideal é o que segue em direção à paz, ou seja, aquele que apresente as condições que visem uma reconciliação entre os antigos inimigos.

Essas histórias difundidas pela história oculta devem ser integradas à história oficial, em uma política de humanização. Nesse caso, nos referimos aos princípios da igualdade, do reconhecimento das diferenças culturais, da negação de formas de vida que promovam o sofrimento. Esses princípios só podem ser atingidos através do conhecimento, cujo principal caminho é a educação, tanto aquela proporcionada por instituições como família e igrejas, mas sobretudo pela escola laica, com abordagens pautadas na racionalização. Nosso grande papel nessa história é como educadores. Podemos lançar mão de diferentes outras formas de resistência, nos posicionar publicamente informando, protestando, aderindo ou organizando manifestações em prol dos direitos e da dignidade das mulheres. Porém, como educadores, nosso maior trunfo está dentro de nossas escolas e no desenvolvimento e aplicação de propostas voltadas à educação.

A história das mulheres é ligada ao privado, à história oral, às fontes de arquivo familiar, à história oculta dos perdedores, às histórias de vida, ou seja, nas nossas casas, nas casas dos estudantes que atendemos. Muitas feministas usaram desse gênero para tornar pública suas lutas e conquistas e, assim, difundir práticas e modos de ação pouco evidenciadas. As histórias de vida das mulheres de nosso convívio nos ensinam particularidades da condição feminina que, na quase integralidade de sua existência, a história oficial sequer chegou a mencionar.

Nossos esforços seguiram no sentido de promover as histórias de vida da qualidade de história oculta para o âmbito da história oficial e contribuir para tornar públicos aspectos das “condições femininas” que ainda não tivemos a oportunidade de conhecer. Além disso, visamos proporcionar uma mediação que envolvesse as histórias de vidas investigadas pelos estudantes e estratégias que os afastem de sentimentos como mágoa, culpa e revanchismo, conscientizando que esses comportamentos geraram tristeza e violência. Eles são frutos de um sistema de educação e cultura e que, portanto, há alternativas.

Ao mesmo tempo, procuramos fazer com que consigam imaginar um futuro diferente, sem a repetição dos comportamentos causadores de sofrimento que vivenciam ou ouviram falar. Procuramos estar atentos ao princípio de igualdade e, dessa forma, conscientes de que já temos acesso às histórias de vida de homens da elite branca de origem europeia. Essas histórias devem ser analisadas sob a ótica das relações de gênero e foco na masculinidade tóxica.

Trouxemos também a história de mulheres dessa mesma elite e ao mesmo tempo de mulheres indígenas, negras, operárias, todas em variadas condições femininas. Aqui também tivemos a preocupação de destacar e valorizar também as diferenças. Em suma, procuramos amenizar o máximo possível a valorização assimétrica que, vias de regra, incentivada pela cultura histórica, pode também ser combatida.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia. *Didática da História: uma contribuição para o debate na Educação Histórica*. in: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; URBAN, Ana Claudia. *Passados Possíveis: a Educação Histórica em debate*. Ijuí: Unijuí, 2014, p.89-98.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ALCANTARA, Mauro Henrique Miranda de. *Biografia e ensino de história: análise de uma experiência*. Caderno de artigos do XXVIII Simpósio Nacional de História-lugares dos historiadores: velhos e novos desafios. Florianópolis, 2015.
- ALVES, Ronaldo Cardoso. *História e vida: O encontro epistemológico entre Didática da história e educação histórica*. História & Ensino, Londrina, v. 19, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2013.
- AZAMBUJA, Luciano de Azambuja. *Narrativas de vida: usos do passado autobiográfico no presente da aprendizagem histórica*. Anais do II Seminário Internacional História do Tempo presente, 13 a 15 de outubro de 2014, Florianópolis, SC Programa de Pós-Graduação em História (PPGH), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).
- BARCA, Isabel. Aula-oficina: do projeto à avaliação. In: *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga, Centro de Investigação em Educação Histórica (CIED)/Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p.131-144, 2013.
- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: fatos e mitos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- BORRIES, Bodo Von Borries. *Jovens e consciência histórica*. Organização e tradução de Maria Auxiliadora Schmidt, Marcelo Fronza e Lucas Pydd Nechi – 1.^a reedição, Curitiba, W.A. editores, 2018.
- BRASIL, MEC. Anis — Instituto de Bioética Direitos Humanos e Gênero. *Parecer sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Anis.pdf>. Acesso em: 02/12/2019.
- BRASIL, SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais, em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 de agos. 2019

BRASIL, MINISTÉRIO DE DIREITOS HUMANOS. LIGUE 180. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/ligue-180>. Acesso em: 10 /03/ 2019.

CAINELLI, Marlene. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Desafios teóricos epistemológicos na pesquisa em educação histórica. *Antíteses*, v. 5, n. 10, p. 509-518, jul./dez.2012.

CARDOSO, Oldimar Cardoso. Para uma definição de Didática da História. *Revista brasileira de História*. Vol. 28, n. 55. Jun./2008.

CASTEX, Lilian Costa. Ensino de História: Pesquisa e Experiências na Escola Na Escola Básica. In: *Temas sociais e controversos e os desafios da educação histórica*. Curitiba: W.A. Editores curitibanos, 2019, p. 121-134.

CERRI, Luís Fernando. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1982.

CHAPMAN, Arthur. *Desenvolvendo o pensamento histórico: abordagens conceituais e estratégias didáticas*. Curitiba: WA Editores, 2018.

COLLING, Ana Maria. *O currículo de história e as relações de gênero hierarquizadas*. La Salle — Revista de Educação, Ciência e Cultura, v. 15, n. 2, jul./dez. 2010.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio. *O ensino da história e os estudos de gênero na historiografia brasileira*. *História e Perspectivas*, Uberlândia (53): 295-314, jan./jun. 2015.

CONTIJO, Rebeca. Cultura histórica in: FERREIRA, Marieta de Moraes. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (coordenação). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, editora, 2019.

CRESPO, Fernanda Nascimento. *O Brasil de Laudelina: usos do biográfico no ensino de história*. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional: PROFHISTÓRIA. São Gonçalo, UFRJ 2016.

CUESTA FERNANDEZ, Raimundo. *Clío en las aulas – la enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid. Ediciones Akal, 1998.

CUNHA, Jorge Luís da. Ensino de história e consciência histórica. In: Maria Auxiliadora Schmidt; Marcelo Fronza. (Org.) *Consciência histórica e interculturalidade*. 1 ed. Curitiba: WA editores, 2016.

CURITIBA. SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. *Currículo*. História. Curitiba, 2020.

DOMINGUES, Darcilene Pereira, TALAFAER, Cristofer Xavier. Ensino de história e gênero: uma análise da BNCC. In: *Temas sociais controversos e desafios da educação histórica*. Curitiba, WA Editores, 2019.

FERNANDES, Sandro Luís. SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Narrativa, história de vida e aprendizagem histórica. DOSSIÊ. Hist. R., Goiânia, v. 23, n. 2, p. 36-52, mai./ago. 2018.

FRANCO, Stella Scatena; PRADO, Maria Lígia. Participação Feminina no debate Público Brasileiro. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Maria Joana. Nova História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Editora Contexto, 2018.p. 194 a 217.

FREITAS, Itamar. *Narrativa histórica* in: FERREIRA, Marieta de Moraes. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (coordenação). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, editora, 2019. P.173 e 174.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Leitura em voz alta*. Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, Faculdade de Educação, Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE). Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-em-voz-alta>. Acesso em: 12 de set./2018.

GARCIA, Tânia Maria Braga. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Pesquisas em educação histórica: algumas experiências. Educar, Curitiba, Especial, p. 11-31, 2006. Editora UFPR.

GERMIRARI, Geyso Dongley. *Arquivar a vida*: uma possibilidade para o ensino de história. Roteiro, Joaçaba, v. 37, n. 1, p. 51-70, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/file:///C:/Users/Giselia/Downloads/Dialnet-ArquivarAVida-4150445.pdf>. Acesso em: 12 de set./2018.

IBGE. *Estatísticas de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica*, n. 38. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf. Última atualização em: 08/06/2018. Acesso em: 07/08/2019.

LEE, Peter. *Progressão da compreensão dos alunos em história*. Perspectivas em educação histórica. (Org.) Isabel Barca. Centro de estudos em educação e psicologia Universidade do Minho, 2001. P. 13-27.

_____. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel. *Educação histórica e museu*. Minho/PT: Centro de investigação em educação: Instituto de Educação e Psicologia: universidade do Minho, 2003.

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

MARTINS, Estevão de Rezende. *Consciência histórica* in: FERREIRA, Marieta de Moraes. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (coordenação). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, editora, 2019. P.173 e 174.. p.55 a 58

MALHEIROS, Eliane dos Santos. *Histórias de vida e o aprendizado histórico no ensino fundamental*: o desenvolvimento de empatia histórica a partir de uma atividade entre

duas gerações de alunos do colégio estadual Nossa Senhora de Lourdes, Londrina-PR – UEL, 2018.

MONTEIRO, A. M. Saberes históricos e saberes históricos escolares.in: Professores de história: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MOMBERGER-DELORY, Christine. *As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação*. Natal: EDUFRRN, Porto Alegre: EDIPUCRS, Brasília: EDUNEB, 2014. ONG Ação educativa. *Por que discutir gênero na escola?* 2016.

PEDRO, Joana Maria e Rachel Soihet. *A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero*. Revista Brasileira Histórica, v. 27, n. 54, São Paulo, 2007.

PEDRO, Joana Maria. *Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea*. Topoi (Rio J.) vol.12, n. 22, Rio de Janeiro, jan./jun. 2011.

PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

_____. A mulher popular rebelde. In: *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2019.

PRIORE, Mary Del (org.); PINSY, BASSANEZI, Carla (coord. de textos). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto/Ed. UNESP, 1997.

PRIORE, Mary Del. *A carne e o sangue: a imperatriz D. Leopoldina, D. Pedro I e Domitila, a Marquesa de Santos*. Rio de Janeiro, 2012.

RAGO, Margareth. *A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade*. Campinas, SP: Editora Unicam, 2013.

RAGO, Margareth. O feminismo no Brasil e no Mundo. Vídeo. CEAV. UNICAMP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RBRMMbCdGrE&t=604s>. Acesso em: 20/08/2020.

RÜSEN, Jörn. O que é cultura histórica?: reflexões sobre uma nova maneira de abordar a história. *Cultura histórica*. [Versão castelhana não publicada do texto original alemão em K. Füssmann, HT Grütter e J. Rüsen, eds. (1994). *Faszination Historische. Geschichtskultur heute*. Keulen, Weimar e Wenen: Böhlau, pp. 3-26], 2009.

_____. *Razão histórica. A teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora UNB, 2001.

_____. *Rüsen e o ensino de História*. Organizadores: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel Barca; MARTINS, Estevão Resende. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

_____. *A aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: WA editores, 2012.

_____. *Teoria da história*. Uma teoria da história como ciência. Tradução de Estevão C. de Resende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SADDI, Rafael. *Didática da história na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da NEUGESCHICHITSDIDATKTIK na Alemanha e os desafios da nova didática da História no Brasil*. UFG, Goiania, GO, Brasil. OPISIS, Catalão _GO, v. 14, n 2, p.133-147 – Jul./Dez. 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo. Ed. Scipione, 2009.

_____. *Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa?* ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.

_____; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Resende. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

_____. *Cultura histórica e aprendizagem Histórica*. Revista NUPEM. Vol. 6, n. 10, 2014.

_____. *Aprendizagem da “burdening history”: desafios para educação histórica*. Mneme – Revista de humanidades. Caicó, v. 16, n. 36, p. 10-26, jan./jul.2015. Dossiê Ensino de História.

_____; URBAN, Ana Claudia. *Afinal, o que é educação histórica?* Revista Ibero-Americana de Educação Histórica, v. 1, n. 1, p. 07-31, Ago-Dez/2018. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/riaeh/index>. Acesso em: 20 de agosto de 2019.

SCOTT, Joan. História das mulheres, in: Burke, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. Ed. Unesp. São Paulo, 1992.

_____. *Gênero uma categoria útil de análise histórica*. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, n. 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SILVA, Cristiani Bereta da. *O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história*. Caderno Espaço Feminino, v. 17, n. 01, jan./jul. 2007.

STOCKER, Pâmela Caroline. DALMASO, Competi. *Uma questão de gênero: ofensas de leitores à Dilma Rousseff no Facebook da Folha*. Rev. Estud. em. vol. 24, n. 3, Florianópolis. Set./Dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2016000300679. Acesso em: 18 de fev. 2018.

TIBURI, Marcia. *Feminismo comum para todas, todes e todos*. Rio de Janeiro: Ed. Rosa dos Tempos, 2018.

WERNECK, Giovana Carrozzino; LEITE, Priscila de Souza Chisté. *Contribuições para discutir na escola a violência contra as mulheres: os quadrinhos de Henfil e a formação do leitor crítico*. Revista Nupem. Vol. 10- número 19- 2018.