

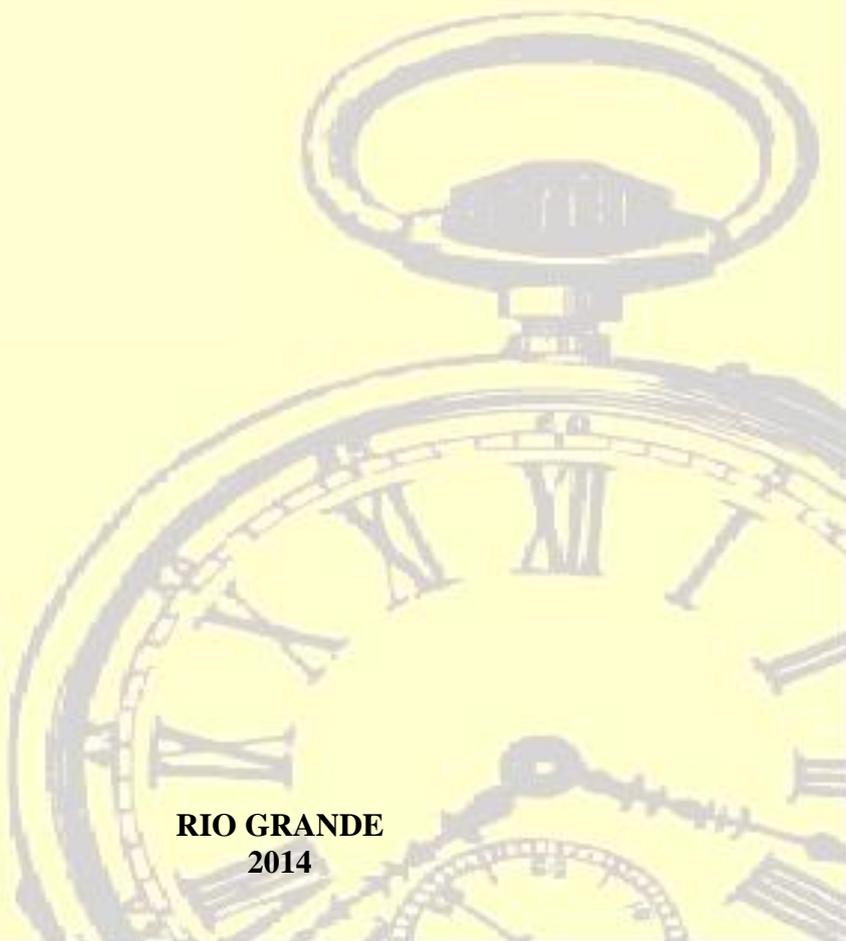
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO – ICHI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH
MESTRADO PROFISSIONAL EM
HISTÓRIA, PESQUISA E VIVÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

PPGH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM

LITERACIA E GÊNERO: A MULHER NO ENSINO DE HISTÓRIA

MARIA DE LOURDES LOSE

**RIO GRANDE
2014**



MARIA DE LOURDES LOSE

LITERACIA E GÊNERO: A MULHER NO ENSINO DE HISTÓRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Mestrado Profissional em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial e final para obtenção do título de Mestre, sob a orientação da professora Dra. Júlia Silveira Matos.

**RIO GRANDE
2014**

L8791

Lose, Maria de Lourdes Lose.

Literacia e gênero: a mulher no ensino de história / Maria de Lourdes Lose. – 2014.

94 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande/FURG, Programa de Pós-Graduação em História.

Orientadora: Dr^a. Júlia Silveira Matos.

1. Literacia histórica. 2. Gênero. 3. Mulher. I. Matos, Júlia Silveira. II. Título.

CDU 93/99

Catálogo na fonte: Bibliotecária Flávia Reis de Oliveira CRB10/1946

A Autoridade

Em épocas remotas, as mulheres se sentavam na proa das canoas e os homens, na popa. As mulheres caçavam e pescavam. Elas saíam das aldeias e voltavam quando podiam ou queriam. Os homens montavam as choças, preparavam a comida, mantinham acesas as fogueiras contra o frio, cuidavam dos filhos e curtiavam as peles de abrigo.

Assim era a vida entre os índios one e os yaganes, na Terra do Fogo, até que um dia os homens mataram todas as mulheres e puseram máscaras que as mulheres tinham inventado para aterrorizá-las.

Somente as meninas recém-nascidas se salvaram do extermínio. Enquanto elas cresciam, os assassinos lhes diziam e repetiam que servir aos homens era seu destino. Elas acreditaram. Também acreditaram suas filhas e as filhas de suas filhas.

Eduardo Galeano

Agradecimentos

Agradeço, de forma ampla, a todas as pessoas com quem tenho cruzado nesta minha caminhada.

À Professora Júlia Matos, com quem já tinha convivido na Graduação, por ter aceitado ser minha orientadora e hoje, uma grande amiga. Suas reflexões foram fundamentais para a elaboração deste projeto de pesquisa.

À Universidade Federal do Rio Grande – FURG, importante espaço de concretização das minhas lutas e sonhos. De técnica administrativa em educação a aluna.

Às professoras e aos professores do Instituto de Ciências Humanas e da Informação – ICHI e do Programa de Pós-Graduação em História – PPGH–FURG, pelo empenho na criação deste Programa.

À Karen Lose, minha filha querida, amiga, feminista, companheira de caminhada, com quem aprendo, sempre incentivadora de minhas buscas.

Ao meu filho querido, Johan Lose, amigo, companheiro de debates e que, com sua crítica explícita e verdadeira, às vezes muito ácida, tem me ajudado a compreender as dificuldades de transitar na academia.

Ao grupo de companheiras e companheiros com quem convivo na APTAFURG-Sindicato, espaço de construção e crescimento. E às colaboradoras e aos colaboradores de quem tenho recebido apoio incondicional, amigas e amigos, Rosane Lima Fernandes, Rosângela Lima Fernandes, Tânia Escobar, Márcio Oliveira, Newton Nyamasege.

À Carolina Veloso, Carol, minha amiga e companheira de jornada no combate a todas as formas de discriminação, pela ajuda sempre inestimável.

Às colegas e aos colegas do Mestrado, pelos momentos compartilhados dentro e fora da universidade, que muito nos enriqueceram.

Às professoras/historiadoras que aceitaram ser entrevistadas, contribuindo sobremaneira para a realização deste trabalho.

A todas as mulheres e homens, lutadoras e lutadores sociais, nos movimentos, organizações ou espaços acadêmicos que, com seu exemplo, empenho, disposição de luta e opção pelas trabalhadoras e trabalhadores, ao longo dos anos, nesta terra, e pelo mundo afora, vem combatendo as desigualdades e, com rebeldia, continuam acreditando que a luta pode transformar.

Resumo

A presente pesquisa foi iniciada pela compreensão que, mesmo com os significativos avanços ocorridos nos últimos anos, relacionados aos debates de gênero, mulheres, feminismo, faz-se necessário, ainda, que educadoras/es consigam estabelecer diálogos nas salas de aula sobre o tema, eis que, ou está ausente ou é muito pouco debatido no âmbito das escolas. Pretende-se estabelecer uma relação entre o Ensino de História e o gênero/mulher no contexto da História. Para tanto, foi utilizado o conceito de literacia histórica, o qual aborda a História em múltiplas possibilidades e definições sobre como ela (História) pode ser “lida”, uma alfabetização histórica. Neste sentido espera-se que a abordagem de uma História local seja percebida como inter-relacionada com a História global. Para que tal propósito seja alcançado, serão utilizados os paradigmas da Educação Histórica e o conceito de Teoria Social. A partir da investigação das memórias de professoras e professores de História sobre a sua formação, busca-se identificar as influências que sofreram no meio escolar, e o quanto significou, para elas e para eles, estas nas suas vidas, os aprendizados e as dificuldades encontradas. Levando-se em conta que muitos trabalhos fundamentados em estudos sobre mulheres têm sido realizados por alunas/os da Universidade Federal do Rio Grande – FURG para a obtenção da titulação em vários níveis de formação acadêmica, na área de História, realizou-se um levantamento inicial, a fim de encontrar mulheres que escreveram sobre mulheres no Centro de Documentação Histórica Prof. Hugo Alberto Pereira Neves (CDH-FURG). Buscou-se também uma dissertação, resultante de curso realizado na Universidade Federal de Pelotas – UFPel. A partir da identificação de algumas mulheres que escreveram sobre mulheres e que se encontram atuando como docentes em sala de aula, ou em outros espaços onde desenvolvem atividades correlatas, idealizou-se conhecer como estão sendo abordadas, se o são, as questões relacionadas às mulheres no contexto em que se encontram essas profissionais. Por fim, foram realizadas entrevistas e buscou-se observar as coincidências e/ou divergências entre elas no tocante ao tema gênero/mulheres, no espaço escolar ou onde atuam.

Palavras-chave: Literacia histórica, Gênero, Mulher.

Abstract

This research was initiated by the realization that even with the significant advances of recent years, debates related to gender, women and feminism are necessary because even if educators establish dialogues in classrooms on the topic behold, it is either absent or very rarely discussed in the context of schools. It is intended to establish a relationship between the Teaching of History and gender/women in the context of history. Thus, the concept of historical "literacy", which discusses the history and settings in multiple possibilities about how it (History) can be "read", as historical literacy is used. In this sense it is expected that the approach to local history is perceived as interrelated with the global history. For this objective to be achieved, the paradigms of History Education and the concept of Social Theory will be used. From the investigation of memories of teachers and history teachers about their training, we seek to identify the influences that they have suffered at school, and how much it meant to them, in their lives and the learning difficulties encountered. Taking into account that many works based on women's studies have been conducted by students of the Federal University of Rio Grande-FURG to obtain the titles at various levels of academic training in the field of history, an initial survey was carried out to find women who wrote about women in the Prof. Hugo Alberto Pereira Neves Center for Historical Documentation (CDH-FURG). A dissertation resulting from a course held at Federal University of Pelotas-UFPel was also sought. From the identification of some women who wrote about women and who are acting as teachers in the classroom, or in other spaces where they develop related activities, the authors idealized to know how if issues related to women in the context of their professional life are being addressed at all. Interviews were conducted and we tried to observe the similarities and / or differences between them regarding the issue of gender/women, in the school space or where they work.

Keywords: Historical Literacy, Gender, Women.

Sumário

Introdução.....	8
1. Literacia e Gênero: A Mulher no Ensino de História.....	13
<u>1.1 O livro didático e a História das Mulheres na sala de aula.....</u>	31
2. O Trabalho Científico como Orientação para a Prática Docente.....	36
2.1.Experiências de Educação não formal: ativismo, compromisso com a transformação.....	52
3. Produção historiográfica e prática docente no relato de professoras.....	55
Considerações Finais.....	88
Referências Bibliográficas.....	93

Introdução

Compreende-se que a história local oferece, para o ensino de História, um significativo aporte para a constituição da identidade de uma comunidade. Nessa direção, conhecer a História de mulheres atuantes na História local pode e é contributivo para as construções e as manifestações identitárias, assim como os demais saberes valorizados dentro dos currículos escolares. A partir de tal entendimento, o presente trabalho foi cunhado.

O projeto original objetivava enfocar a trajetória das mulheres no espaço político, institucional e no mundo do trabalho, pela constatação segundo a qual, embora houvesse registros sobre as mulheres na cidade do Rio Grande, eles não chegavam às salas de aula, ou por serem desconhecidos da maioria ou por exclusão em detrimento de outros saberes.

Assim, no andamento do Mestrado Profissional em História, percebeu-se que existem mais carências de divulgação de referências de gênero, mulher e da História das mulheres do que imaginamos. Constatou-se, a partir de análise, que os livros didáticos raramente esmiúçam o referido tema nos seus conteúdos. Entretanto, partimos do princípio de que os estudos de gênero devem fazer parte dos debates nas salas de aula, nos espaços de educação não formal, nos espaços constituídos pelos movimentos sociais. Experiências nesse sentido foram realizadas, tendo recebido uma participação muito positiva por parte de estudantes, mães, alguns pais e educadoras/es.

A partir de tais experiências de debate com alunos das escolas públicas da cidade do Rio Grande e de São José do Norte, notou-se que, nas relações entre as narrativas dos alunos e os saberes históricos, se estabelecem literacias históricas ou, conforme se pode dizer, a própria alfabetização. As pesquisas envolvendo literacia histórica oferecem as possibilidades de, ao construírem-se novas formas de exercer a educação histórica, estabelecer as relações locais das mulheres com seus cotidianos e poder perceber que suas demandas, problemas e avanços estão relacionados a ações de mulheres em outros locais pelo mundo afora. Isso oportuniza, por meio das escolas e/ou de outros espaços, que possam compreender as suas relações com o passado como vivas e que as suas “escolhas” não são ocasionais nem neutras, mas fruto da construção social do ambiente onde vivem.

Ao perceber a necessidade de se visualizar no espectro social para além do estabelecido como seu espaço, sua tarefa, sua atribuição, começa efetivamente a

emancipação, o encontro da sua identidade. A mulher, educadora, aluna, a partir da constituição de sua consciência histórica, perceberá que muitas outras pessoas necessitam constituir também as suas consciências históricas. Tal preocupação se dá a partir de uma educação histórica que permita entender a História como passível de questionamentos e presente no seu cotidiano.

Não há isenção na formulação do conteúdo nos livros didáticos, por se compreender que as propostas e visões pedagógicas estão presentes na concepção que as pessoas têm da sociedade, da educação, da História; embora muitas vezes as escolhas dos temas ou as ausências possam ser inconscientes, os livros reproduzem o estabelecido socialmente. Há, portanto, a necessidade de formação de educadoras/es que consigam perceber as ausências nos livros didáticos para proporcionar as mudanças sociais.

Segundo Jörn Rüsen, a formação da consciência histórica é alcançada a partir do discurso em forma de narrativa, a linguística e outras. (RÜSEN, 2010). O aprendizado se dá apoiado em experiência, considerando o acúmulo da ação humana ao longo do tempo, o que se convencionou chamar História. É o dia a dia com suas várias experiências, as quais dão base às tradições, crenças, valores, hábitos, opiniões e que acompanharão os seres humanos a partir de suas relações, inicialmente familiares. Então, a experiência que se somará para constituir a consciência histórica é a vivida também na escola. Há permanente mediação entre as pessoas que compõem o universo escolar: apreendem mutuamente e, assim, ali residem as bases para a elaboração do sentido de orientação temporal.

Para que a educação histórica alcance, efetivamente, quem está na sala de aula e, a partir daí, contribua para o aprimoramento da consciência histórica, faz-se necessário que as fontes utilizadas tenham, em seus conteúdos, meios de provocar nas pessoas formulações de como elas próprias compreendem as relações entre passado, presente e futuro, tanto individualmente quanto no plano social, coletivo.

Compreende-se que a educação histórica é um meio para que alunas/os, crianças ou adolescentes, consigam situar-se no espaço-tempo e, a partir daí, construam gradativamente sua consciência histórica, historicamente embasados. As considerações de Rüsen quanto às relações entre o saber histórico e a vida prática têm oferecido base para a formulação teórica com vistas a explicar o pensamento relativo à consciência histórica. Um dos fatos que chama a atenção nas análises realizadas por Rüsen quanto à didática da história é a relativa escassez de pesquisa nas escolas; assim ele manifesta:

“no local onde o aprendizado ocorre de maneira real e paradigmática para a didática da história” (RUSEN, 2010, p. 50).

Entende-se que as pesquisas sobre os livros didáticos e seus conteúdos continuam extremamente necessárias, tendo em vista a compreensão segundo a qual, por meio deles, é possível operar no sentido de fazer emergir a consciência histórica. E, a partir daí, a elaboração de uma cultura histórica que fomente a promoção de movimentos políticos, sócio-culturais, rumo a um processo de educação histórica que apaixone, provoque mudanças e possibilite constituir seres humanos preparados para transformar a sociedade com viés humanista. E mais: que motive a formação de historiadoras/es compromissadas/os com a séria produção intelectual, calcadas/os na premissa ensino, pesquisa, extensão, na prática.

Nesse contexto, avalia-se que a relação entre a historiografia de gênero, os conteúdos dos livros didáticos, as pesquisas científicas e os movimentos sociais precisa efetivar-se, a fim de que seja desconstruída ou reconstruída a história das mulheres e sua participação na constituição da História. O que pode se dar por meios científicos ou a partir das experiências e vivências nos ambientes em que atuam e convivem.

Para pesquisadoras/es que têm dedicado seu tempo a estudar o modo como os papéis foram definidos para mulheres e homens, resta evidente que mulheres tiveram restringida sua entrada nas universidades. Isso se deu pela visão construída, conforme a qual a estas deveriam ser reservados trabalhos que utilizassem a sensibilidade subjetiva, eis que a sua formação não permitira sucesso em atividades que exigissem raciocínio lógico. E também em virtude da “falta de tempo”, já que precisavam cuidar dos afazeres domésticos.

Sendo assim, somente os homens poderiam engajar-se em pesquisas em bibliotecas, ensino em universidades, tarefas extra-casa. E justamente dessas atividades dependia a história profissional. Às mulheres restava o trabalho também relacionado à história, que elas desenvolviam em casa; eram historiadoras amadoras e destinavam os trabalhos produzidos, muitas vezes, ao mercado. Suas obras eram consideradas uma história comercial, de “segunda linha”. Sabe-se que essa forma de registro de determinado período da história, que antes não era reconhecido como confiável, hoje tem relevância. De acordo com Margareth Rago (1998), há pesquisas demonstrando que as mulheres já desenvolviam a literatura, como amadoras, no período das revoluções francesa e americana; tais informações são ainda pouco debatidas, mesmo no espaço acadêmico. Afinal, esses registros de mulheres, escritoras amadoras, deixaram ricas

contribuições para conhecer aquele período sob outra ótica, sob outra vivência.

Entende-se que a consciência quanto à identidade de uma comunidade ou de um grupo social e o interesse da comunidade pela preservação da memória e de sua identidade dão-se a partir do reconhecimento da memória pessoal e coletiva, o que igualmente se pode-se entender como consciência histórica.

Ao utilizar o conceito de Teoria Social, cunhado por Peter Burke (2012), entende-se que nenhum setor da vida social pode ser concebido isolado dos outros. O todo e as partes se intercomunicam, mas é necessário que os indivíduos se situem na estrutura social e aprendam a perceber que conceitos não são ferramentas neutras. A partir dessa proposta teórica, observamos uma intersecção e, ao mesmo tempo, um diálogo com Rüsen (2010), para quem a formação histórica é a prática do saber histórico, que passa por várias etapas, sendo uma delas a da subjetividade, na qual os sujeitos devem ter consciência da sua interpretação acerca das ideias históricas anteriormente conhecidas e a necessidade da sua superação. Quando chega o momento da compreensão entre o saber histórico do sujeito, sua localização temporal na vida prática, a construção da ponte para os próximos passos, que podem ser utópicos, porém reconhecendo a necessidade objetiva das lutas.

Na formação de professoras/es, a universidade desempenha papel fundamental para a constituição de novos sujeitos que, por sua vez, poderão agir na sala de aula, proporcionando a construção de novos olhares a alunas/os.

Entende-se que a inserção das/nas escolas dos estudos relativos às concepções de gênero, mulher, homem, hetero/homossexualidade, é cada vez mais necessária. Para tanto, outras formas de participação devem ser pensadas, com vistas à realização do debate no interior das escolas. Convites, por exemplo, aos movimentos organizados para diálogos, palestras, manifestações de arte-cultura, como forma de contribuir nas mudanças, que são urgentes. Empreendeu-se, no ano de 2013, no andamento da presente pesquisa, a ida a escolas municipais e estaduais, a convite de professoras e professores, onde foi estabelecido o diálogo, em algumas delas, com a comunidade escolar; em outras, somente com alunas/os e professoras/es. A seguir, a relação das escolas e dos temas abordados.

Colégio Estadual Lemos Júnior (quatro turmas de 2º ano EM; aproximadamente 120 alunos/as). “Violência contra a mulher diga NÃO. Lei Maria da Penha e as Políticas Públicas”; Escola Municipal de Ensino Fundamental Dolores Garcia (para a comunidade escolar). “Combate à violência doméstica e familiar também se discute na

escola”; Escola Municipal de Ensino Fundamental Assis Brasil (alunas/os e professoras). “Organização em movimentos sociais: a importância da participação. Reivindicando/sugerindo solução para os problemas da escola, do bairro da cidade”; Escola Estadual de Ensino Médio Silva Gama (para a comunidade escolar). “Dizer não à violência é responsabilidade de todas as pessoas, ela não escolhe classe social. Lei Maria da Penha, sua abrangência e aplicação”; Escola Estadual de Ensino Fundamental Lilia Neves. “A moda (vestimenta) e sua relação com o papel social da mulher, décadas de 40 e 50”.

Participou-se também de outros eventos, como palestras e debates em semanas acadêmicas, nos centros de referência de assistência social, distribuídos em vários bairros da cidade.

A partir desses debates e concepções, no presente trabalho, empreendeu-se uma análise da inserção dos temas de História das Mulheres no currículo escolar. Para tanto, partiu-se de uma discussão historiográfica sobre gênero e sua representação nos livros didáticos de História do Rio Grande do Sul, apresentada no primeiro capítulo deste trabalho. A análise entre as trajetórias de docentes pesquisadores do tema História das Mulheres e a inserção do mesmo em suas práticas na sala de aula é o centro do segundo e terceiro capítulos. Isso porque se optou, no segundo capítulo, por mais uma discussão historiográfica acerca da relação entre a formação acadêmica e a docência a partir da análise de trabalhos que se voltaram ao estudo de narrativas de professoras; já no terceiro capítulo nos centramos na análise das entrevistas realizadas com docentes rio-grandinas.

CAPÍTULO 1 – Literacia e Gênero: A Mulher no Ensino de História

É sempre desafiador escrever sobre Ensino de História, principalmente tendo em vista o quanto já foi dito sobre o tema. Somando-se ao desafio aqui posto, pretende-se estabelecer uma relação entre o Ensino de História e o gênero mulher no contexto da historiografia sobre História das Mulheres, perpassando pelo conceito de literacia, estabelecido nessa relação.

Assim, faz-se necessário que se comente a respeito de “literacia histórica”: a palavra “literacia” está ausente dos dicionários de língua portuguesa e ligada à área de pesquisa da Educação Histórica que pretende demonstrar como ocorre a construção dos sujeitos, a fim de que consigam ver o passado de maneira a orientarem-se no tempo e construam uma relação histórica em que a consciência histórica estabeleça o elo entre o passado, o presente e o futuro.

O conceito de literacia histórica, segundo Peter Lee (2006), aborda a História em múltiplas possibilidades e definições relativas ao modo como pode ser “lida”. Fundamenta-se na compreensão de que fenômenos tomados por objetos de conhecimento não são naturais ou dados externos à História, mas construção cultural, logo, História.

A partir da interpretação que as pessoas/alunas/alunos, têm dos textos e conceitos, no Ensino de História, emerge a necessidade de desenvolver uma habilidade crítica às próprias realidades dos estudantes, por parte deles. Eis o caminho a trilhar através da Educação Histórica que utiliza o conceito de literacia histórica.

A ideia de literacia histórica surgiu a partir de estudos relacionados à consciência histórica e, segundo Peter Lee,

qualquer consideração útil exige prestar atenção em dois componentes: primeiro as ideias dos estudantes sobre a disciplina de história; segundo, sua orientação em direção ao passado (o tipo de passado que eles podem acessar e a relação deste com o presente e o futuro (2006, p. 131).

Deve-se salientar que são recentes as pesquisas envolvidas com esses aspectos da literacia histórica. Há quem considere, no entanto, que a abordagem teórica de Jörn Rüsen sobre Consciência Histórica é responsável direta pelas pesquisas que buscam demonstrar como as pessoas lidam com a história passada, mesmo que muito próxima às suas vidas, no

sentido mesmo de uma história local, como também essa história local tem inter-relação com a história global. As pessoas constroem a sua consciência histórica a partir das relações com o passado, tendo o presente como referencial.

Através da Educação Histórica, entendendo-se que o ensino de história é responsável pela formação da consciência histórica, chega-se à compreensão de que a literacia histórica pode propiciar escolhas intencionais a respeito do passado, a fim de compreendê-lo, considerando-se aí que o ser humano não é neutro, mas fruto da construção social do seu ambiente. Pode-se perguntar que passado se deseja; quais os usos que a História pode proporcionar para a vida prática e como essa História poderá ser apreendida.

É também finalidade da literacia histórica a formação da consciência histórica. A relação com o passado não deve ser morta, distante, mas viva, para que possibilite a orientação entre passado, presente e futuro, no sentido de buscar encontrar as identidades, seja no campo mais individual, como também de grupos sociais e os Outros.

Compreende-se ainda que as ações tanto locais quanto globais devem ser entendidas como semelhantes, embora as várias instâncias, conjunturas e espaços diferenciados.

Peter Lee assim se manifesta em seu artigo:

uma primeira exigência da literacia histórica é que os alunos entendam algo do que seja a história, como um “compromisso de indagação” com suas próprias marcas de identificação, algumas ideias características organizadas e um vocabulário de expressões ao qual tenha sido dado significado especializado: “passado”, “acontecimento”, “situação”, “evento”, “causa”, “mudança” e assim por diante (OAKHOTT, 1983, p.6).

Com isso, depende-se ser fundamental as/os alunas/os “sentirem” que o conhecimento histórico é possível desde que consigam considerar o passado não como uma cópia estanque, mas como um processo rico e em constante movimento. Nesse aspecto, entende-se ser de extrema importância que os livros didáticos apontem formas de transmissão do conhecimento histórico para além do que está “sedimentado” como única verdade. Fala-se aqui nos livros didáticos pelo fato de serem, ainda, um dos mais utilizados meios de transmissão do conhecimento nas salas de aula. A mudança de paradigma que aqui se entende como muito necessária contribuirá para superar a concepção de alunas/os, fundamentada no senso comum, a qual estabelece a visão de que somente o que é possível testemunhar, ou seja, o que ocorre no presente, pode ser confirmado e reconhecido como verdadeiro, dependendo de quem manifesta tal “verdade”.

Professores que contradizem o estabelecido em livros e em programas da mídia e que

buscam utilizar outros meios como forma de oportunizar o aprendizado não são, geralmente, compreendidos. Ou melhor, não são reconhecidas as suas manifestações como confiáveis. Contribuem para essas avaliações, por parte de alunos, como também de outros professores, as concepções relativas às políticas públicas em nível do ensino, da educação, bem como as ideológicas que, porventura, os professores tenham e explicitem, cujas ideias não façam parte do grupo hegemônico. Ressalte-se que a ideologia está presente na concepção de sociedade, de educação, de História, que as pessoas têm, muito embora, inúmeras vezes, utilizem meios, conscientes ou não, para obscurecer as suas orientações.

Para estabelecer a relação entre literacia histórica e o pensamento construído por Jörn Rüsen quanto à formação da “consciência histórica”, o que, conforme já manifestado, entende-se ser a base para a construção do conceito de literacia histórica, busca-se apresentar o que se vislumbra como fundante desse processo de captação da realidade, no qual as inter-relações entre o passado, o presente e o futuro apresentam vários aspectos comuns.

O pensamento de Rüsen quanto à formação da consciência histórica explicita que a mesma é alcançada a partir do discurso em forma de narrativa: a forma linguística. O aprendizado se dá apoiado em experiência que considera o acúmulo da ação humana ao longo do tempo, o que se convencionou chamar história. É o dia a dia com suas várias experiências, as quais dão base às tradições, crenças, valores, hábitos, opiniões, as quais acompanharão os seres humanos a partir de suas relações familiares.

A outra experiência que se somará para constituir a consciência histórica é a vivida na escola. Há uma permanente mediação entre as pessoas que compõem o universo escolar: aprendem mutuamente, assim como ensinam. Nesses ambientes residem as bases para a elaboração do sentido de orientação temporal.

Para que a educação histórica alcance, efetivamente, quem está na sala de aula e a partir daí contribua para a formação da consciência histórica, faz-se necessário que as fontes utilizadas tenham em seus conteúdos formas de provocar nas pessoas formulações de como elas compreendem as relações entre passado, presente e futuro, tanto individualmente quanto no plano social.

Compreende-se que a educação histórica formal é um meio para que alunos e alunas, crianças ou adolescentes, consigam situar-se no espaço temporal e, a partir daí, construam sua consciência histórica progressivamente, embasados historicamente. As considerações de Rüsen (2010) quanto às relações entre o saber histórico e a vida prática têm oferecido base para a formulação teórica, a fim de explicar o pensamento referente à consciência histórica.

Métodos e teorias da história são substanciados pelas funções e acontecimentos da vida prática, ocorrendo, assim, uma retroalimentação.

O ser humano busca na ação a sua sobrevivência, segundo o mesmo autor:

o agir é um procedimento típico da vida humana na medida em que, nele, o homem, com os objetivos que busca na ação, em princípio se transpõe sempre para além do que ele e seu mundo são a cada momento (2010, p. 57).

Ao interpretar o autor, é possível compreender que, na relação com a história, desde que tenham auferido um nível de consciência histórica, as pessoas consigam compreender que esta (consciência histórica) também se constitui a partir de demandas básicas, fundamentais para a vida. O que poderá contribuir na direção de os sujeitos assumirem a condução das suas ações, a fim de efetivarem a realização das suas reivindicações.

A citação de Rüsen para a “carência estrutural do homem” afirma que “ela se caracteriza pelo fato de que a satisfação de determinadas carências é sempre também um processo de produção de novas carências” (2010, p. 57). Tal afirmação leva à reflexão sobre um processo de política pública desenvolvido pela prefeitura de Porto Alegre/RS a partir do ano de 1989 e, posteriormente, pelo governo do estado do Rio Grande do Sul, intitulada “Orçamento Participativo”. No município de Porto Alegre, especialmente, inseriu-se de tal forma na estrutura da sociedade que se efetivou como política de Estado, e a população, tendo suas demandas atendidas, passou a reivindicar cada vez mais, ampliando substancialmente a sua participação nas decisões relativas à utilização dos recursos orçamentários. E mesmo com a alternância de partidos, a política permaneceu.

A partir desses estudos, chega-se à formulação do conceito de “cultura histórica” e apreende-se que cultura histórica não é mais do que a consciência histórica a partir da relação prática da vida. Como, na vida prática, é racionalizado o pensamento histórico e a forma como esse pensamento atua no dia a dia? Rüsen (2010) chama a atenção para o espaço no espectro cultural que o pensamento histórico ocupa, eis que entende ser equivocado restringir ao campo da cultura política os problemas de orientação histórica. Mas também reconhece que “a relação prática interna do pensamento histórico apareça sobretudo como política. Assim, os historiadores polemizam sempre – e não é de hoje – dentro dessa relação política do saber histórico, a respeito dela e com ela (2010, p. 121).

Como o ser humano interpreta o mundo e a si mesmo, considerando a experiência e o tempo? As mudanças que ele (ser humano) sofre, conceituando a conjuntura histórica e a sua inserção nesse tempo?

É preciso reconhecer que não é fácil situar-se como ser que interfere na constituição histórica do passado, um passado que não é morto, do seu presente e do futuro. A expressão cultura histórica, segundo Rüsen, “articula sistematicamente o aspecto cognitivo da elaboração da memória histórica cultivado pela ciência, com o aspecto político e estético dessa mesma elaboração” (2010, p. 122).

Compreende-se, então, que a cultura histórica não pode dissociar ciência, política e arte: as três são fundamentais para a constituição de uma razão política e da razão estética. A visão de história como ciência não pode, segundo o autor, pretender responder a todas as questões da razão humana. A complexidade da constituição da estrutura social deve ser analisada, historicizada, levando em conta os vários aspectos culturais, incluindo-se as valorações políticas na forma mais ampla da sua compreensão – estrutura jurídica, de poder, organização social, estéticas, sejam narrativas, monumentos, artes plásticas e outras áreas do saber.

A cultura histórica é um eixo conjuntural de relação entre as várias manifestações culturais, políticas, sociais e econômicas que contribuem para o reconhecimento dos sujeitos, de seus valores, independentemente do que a história “tradicional” tenha apresentado. Isso significa reconhecer que os processos vividos no passado foram necessários para a caminhada da humanidade até a atualidade.

É imprescindível que sejam percebidos os vários processos por que passou a humanidade, considerando-se a necessidade de superar sofrimentos, escravidão, opressão, exploração. Enfim, que seja possível, através da constituição da consciência histórica, construir saídas para as sociedades, elegendo novas formas de convivência, nas quais homens não mais se vejam como proprietários de mulheres, por exemplo; que haja respeito entre todas as etnias sem prevalência de uma sobre as demais.

Entende-se ser viável, a partir da “leitura”, da compreensão e de uma formação histórica que capacite para perceber toda a diversidade das experiências históricas, (superando a hierarquia do que é considerado “História de verdade” – sob a ótica da verdade oficial), apreender a história construída em todos os aspectos, em todos os níveis sociais.

A constituição de um pensamento crítico, um pensamento histórico, que atinja níveis de compreensão capazes de levar ao reforço da identidade individual e também do conjunto da sociedade onde as pessoas estejam inseridas.

Como fazer chegar à sala de aula a cultura histórica é o desafio posto para a didática da história, eis que se faz necessário superar o conteudismo para ir ao encontro de propostas

que atendam “os processos subjetivos do próprio aprendizado histórico” (RÜSEN, 2012, p. 130). O autor em foco manifesta que o conceito de cultura histórica parece tornar-se no, tempo presente, ~~em~~ um conceito fundamental da didática da história. “Com isso ele se desprende do conceito de consciência histórica, sem que nada de essencial se altere na didática da história” (2012, p. 130).

Ressalte-se que o conceito de consciência histórica é fundante do conceito de cultura histórica, o qual, por sua vez, está formulando, através da didática da história, uma visão dinâmica do ensino de história, incluindo, na educação histórica, personagens “comuns” e atividades da prática cotidiana: economia, política, ambiente, cultura, entre outras.

Na continuação de seus estudos, Rüsen (2012) apresenta a diferenciação entre cultura histórica e consciência histórica, entendendo que a primeira é resultante de um processo de vida prática humana, embora não deva vê-las como se não existisse conexão entre elas. “Entender o mundo, interpretá-lo para nele viver é cultura” (2012, p. 130), afirma Rüsen.

Quando analisamos os temas nos quais a cultura histórica e/ou a consciência histórica fundamentam as análises, surge a memória como uma ponte para a relação da consciência humana com o passado. Esse tema ramifica-se em memória pessoal, coletiva e, nesta, identifica-se a coletiva de grupos específicos, a exemplo das sindicalistas do setor das indústrias pesqueiras, das trabalhadoras do setor têxtil, de uma cidade, de um país ou de abrangência mundial.

Conforme afirma Rüsen, “a memória sempre ocorre no presente” (2012, p. 131); por isso, faz-se necessário, quando se trabalha com base no referido tema, considerar a dimensão temporal do presente. De acordo com o autor, o futuro fica ausente, ocultado; mesmo sendo constitutiva da consciência histórica, a expectativa do futuro não se evidencia.

Um ponto que chama a atenção nas análises realizadas por Rüsen quanto à didática da história na cultura histórica é o fato de ser relativamente escassa a pesquisa nas escolas, ou seja, “no local onde o aprendizado ocorre de maneira real e paradigmática para a didática da história” (2012, 142). Entende-se que as pesquisas envolvendo os livros didáticos e seus conteúdos continuam extremamente necessárias, tendo em vista a compreensão de que através deles é possível operar no sentido de fazer emergir a consciência histórica. A partir daí, ocorre a elaboração de uma cultura histórica que fomente a promoção de movimentos políticos, sócio-culturais, na direção de um processo de educação histórica que apaixone, provoque mudanças e possibilite constituir seres com habilidades e competências para transformar a sociedade. E mais: que motive a formação de historiadoras e historiadores comprometidos

com a produção intelectual séria, calcados na premissa ensino, pesquisa, extensão, na prática.

Muitos estudos e trabalhos vêm sendo publicados, enfocando a questão de “gênero” como categoria de análise, realidade que contrasta com a difícil trajetória enfrentada no campo historiográfico. Surgido em meados da década de 1970, o conceito gênero expandiu-se no âmbito das ciências a partir de 1980.

De acordo com Margareth Rago (1998), nasceu para distinguir e separar sexo, categoria fundamentada na biologia, e gênero, que explica a construção histórica, social e política. Foi inicialmente utilizado pelas feministas americanas, que queriam insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. Era necessário que ficasse explícita a rejeição ao determinismo biológico, inscrito no uso de termos como sexo ou diferença sexual. A palavra gênero passa a ser utilizada para indicar as construções sociais, a criação inteiramente social relacionada aos papéis próprios a homens e a mulheres.

É preciso registrar que esse termo foi proposto por aquelas pesquisadoras, defensoras da ideia de que a pesquisa sobre as mulheres iria transformar os paradigmas da disciplina. As mudanças ocorridas na profissão de historiador(a), desde o início da década de 1970, levam-nos a apontar e a propor a correção ao que vinha sendo apregoado como método científico. Segundo Smith,

quando os preconceitos das pessoas de fato se manifestam, os historiadores apontam-nos e os corrigem, a fim de chegarem o mais próximo possível de uma ciência “isenta”. Embora suas vidas pessoais possam ser muito influenciadas por questões de gênero, sua metodologia os ajuda a chegar tão perto quanto humanamente possível de uma verdadeira história não contaminada pelas questões de gênero. Apenas a má história se esforçaria para promover uma versão do passado religiosa, racial ou baseada em classes que se opusesse claramente àquilo que está comprovado (SMITH, 2003, p.14).

Não foi fácil a aceitação, por parte de setores da academia, ainda com ampla maioria de homens, dessa nova forma de categorizar o protagonismo feminino, porque gênero era entendido como significativo para opor mulher X homem, ressaltando suas diferenças. Parte do movimento feminista entendia necessário manter as análises sobre classe, raciais, sexuais relacionadas às mulheres, sua invisibilidade, opressão econômica que se mantém há séculos, em tempos, espaços e realidades diferentes em que viveu/vive o ser humano.

Aos poucos, o conceito de gênero foi sendo aceito nas ciências humanas e sociais. Porém, nem todas as teorias utilizadas para explicar gênero aceitam que, através dele, se mantenha a crítica feminista na sua perspectiva de emancipação das mulheres e seu papel nas

ciências.

Gênero é, portanto, uma categoria que trata das histórias das mulheres, ampliando-se para uma análise da história na sua concepção mais abrangente. Conforme Joana Maria Pedro,

O uso da categoria gênero na narrativa histórica passou a permitir que as pesquisadoras e os pesquisadores focalizassem as relações entre homens e mulheres, mas também as relações entre homens e entre mulheres, analisando como, em diferentes momentos do passado, as tensões, os acontecimentos foram produtores do gênero (PEDRO, 2005, p.88).

Foi fundamental o ingresso das mulheres nas universidades a partir dos anos 70, onde criaram núcleos de pesquisa, independentemente de serem ou não feministas assumidas. Elas entenderam que o momento exigia a inclusão dos temas relacionados às mulheres nos estudos que trouxessem à tona a história das mulheres no passado, como também das suas histórias – daquelas mulheres naquele momento. Ou seja, uma história feminina contada por mulheres. Mas a categoria gênero possibilita também os estudos sobre a masculinidade. Antropologia, história e sociologia, de maneira interdisciplinar, começam a investigar a masculinidade. Pode-se entender que os homens passaram a ser estudados sob outro enfoque, não mais como um ser universal.

Na década de 1990, Margareth Rago e outras intelectuais iniciam os estudos de gênero voltados às masculinidades. Segundo a autora, “a categoria gênero abre a possibilidade da constituição dos estudos sobre os homens num campo teórico e temático, bastante renovado e radicalmente redimensionado” (RAGO, 2012, p. 43).

A partir daí, percebe-se a utilização do gênero para estabelecer as diferenças entre mulher/homem, masculino/feminino, começando a ser utilizado também na definição entre homo e heterossexualidade, oferecendo um campo para a discussão da sexualidade. Como a mulher escreve a sua história e escreve a história é onde se nota que a experiência passa a ter papel fundamental, subverte a ordem e, em muitos casos, vem antes da teoria. A forma de as mulheres relatarem a história explicita os acontecimentos do cotidiano nos mínimos detalhes, o que se apresenta historiograficamente como diferencial, porque não elege somente grupos/setores sociais economicamente considerados superiores ou elites.

A historiografia feminista busca democratizar os espaços da construção histórica, não se atendo ao que ao longo do tempo ficou compreendido como História.

No dizer de Rago,

parece que já não há mais dúvidas de que as mulheres sabem inovar na reorganização dos espaços físicos, sociais, culturais e aqui pode-se complementar, nos intelectuais e científicos. E o que me parece mais importante, sabem inovar libertariamente, abrindo o campo das possibilidades interpretativas, propondo múltiplos temas de investigação, formulando novas problematizações, incorporando inúmeros sujeitos sociais, construindo novas formas de pensar e viver (RAGO, 1998, p.17).

Depreende-se, então, que os estudos históricos pelas teorias feministas oportunizam analisar a micro-história e o mundo privado (historicamente apresentado como espaço de submissão das mulheres); desconstruir, portanto, os temas e as interpretações masculinas em relação às mulheres e suas trajetórias no processo sócio-histórico; construir novas propostas de falar de maneira feminina das experiências do cotidiano.

O feminismo, por sua parte, é um movimento inclusivo e luta pelo fim das identidades rigidamente configuradas. Luta por um mundo onde haja igualdade entre ser mulher ou ser homem. Entende-se que essa caminhada se deu, muitas vezes, de maneira muito radicalizada, e ainda nos dias atuais se faz necessária – deve garantir a proximidade entre a academia e o ativismo.

A história descritiva das mulheres, quando utiliza a abordagem da história social ou econômica, contribui amplamente para a revisão de abordagens, ao utilizar fontes como os documentos pessoais, os arquivos públicos, reveladores de existências tanto individuais quanto coletivas.

A história social oferece a possibilidade de propor a solução de problemas, e a história das mulheres tem papel preponderante. As análises da história escrita por mulheres e seus resultados proporciona fazer a vinculação com os problemas atuais vividos por elas. De acordo com Louise A. Tilly, “pelos necessidades da discussão, classifiquei os estudos sobre a história das mulheres em duas categorias: aqueles que são descritivos e interpretativos e aqueles que resolvem problemas analíticos e examinam questões gerais” (TILLY, 1994, p. 60).

Reafirma-se a firme resistência demonstrada pela academia, majoritariamente masculina, para aceitar a categoria gênero como parte integrante da história. Na continuidade da leitura do livro de Smith, encontram-se várias referências, desde o período do início do século 19 até o final do século 20, sobre o tema. Ela afirma que “experientes em métodos científicos, os historiadores de mulheres e de pessoas de cor reconhecem que sua erudição acabaria por se enquadrar no campo da história como um todo” (2003, p. 14). Ou seja, segundo a autora, essa história temática contribui para a ampliação dos saberes sobre os

processos históricos e suas conjunturas. Mais adiante, seu texto apresenta a constatação de que

a racionalidade e a imparcialidade da profissão acabariam por permitir às descobertas das histórias das mulheres e às realizações das historiadoras sua total influência e dignidade na academia. Enquanto isso, alguns historiadores saudavam o surgimento e o desenvolvimento da história de mulheres e, mais tarde da história dotada de gênero, como uma correção de rumos (2003, p. 14).

A autora segue, discorrendo por que a profissionalização e a ciência histórica se desenvolveram em uma época de esferas distintas, quando as mulheres de classe média levavam uma vida sobretudo doméstica. Assim, a história explica por que a profissão era monopólio dos homens. Não há novidade para quem tem se dedicado a estudar o modo como os papéis foram definidos para mulheres e homens. No caso da profissão de historiador(a), para além da concepção biológica segundo a qual, para as mulheres, deveriam estar reservados trabalhos que precisassem utilizar seus atributos da sensibilidade subjetiva, eis que sua formação não permitiria sucesso em atividades que exigissem raciocínio lógico, e também em virtude da “falta de tempo”, eis que precisavam cuidar dos afazeres domésticos; somente os homens tinham tempo para engajar-se em atividades extra-casa, como pesquisas em bibliotecas, ensino em universidades, atividades de que a história profissional dependia. É possível perceber, então, por que as histórias “mais conceituadas” diziam respeito aos homens. Na história política, quem a história profissional escolheria para estudar? Obviamente seriam os homens, até porque o Estado, financiador de grande parte da ciência histórica, proporcionava somente aos homens os plenos direitos de cidadania.

Outro enfoque bastante interessante que Smith aponta recai sobre “os gênios”: chama atenção para os gênios musicais, científicos, filosóficos, quase sempre homens. Mas a genialidade “paira acima dessas questões contingentes ou insignificantes como o gênero, para alcançar o auge da percepção filosófica ou o melhor exemplo musical. Grandes artistas e filósofos são gênios acima de tudo: homens apenas por acaso” (2003, p. 19). Evidencia-se que esse debate, incipiente, embora o empenho de muitos historiadores(as), tem muito ainda a avançar. A análise dos fatos relativos ao gênero masculino em questão demonstra que homens são gênios e basta, sem a premência de fazer distinção. Pode-se pensar, com isso, que gênio está exclusivamente relacionado a homens, tornando desnecessária essa afirmação.

No estudo da história científica e de sua profissionalização, vamos em busca do período em que as mulheres conseguem ingressar nesse campo. Nos idos do século 18,

começam as mulheres a escrever e a inscrever-se no campo da história. Embora nos dias atuais registre-se que a história das mulheres, a historiografia a partir das suas leituras, já tenha alguma visibilidade, há grandes vácuos a serem preenchidos que os vários métodos de análise histórica já denotam.

De acordo com Smith, as mulheres no Ocidente têm demonstrado um vivo, produtivo e crescente interesse na questão do gênero, pelo menos desde o final do século 18, embora suas carreiras e reconhecimento tenham sido diferentes. Mesmo que, no final do século 19, algumas inglesas e americanas tivessem carreiras satisfatórias no ensino superior, milhares de historiadoras continuavam a ser chamadas de amadoras, sem poder participar de associações institucionais dos profissionais, pois nelas somente “os” historiadores eram admitidos.

Outro ponto relevante para nosso estudo é o fato de que os assuntos históricos, muitas vezes escolhidos pelas historiadoras, eram bastante diferentes dos habitualmente vistos como temas a serem abordados pela ciência histórica, por exemplo: história das mulheres, da vida social, da cultura e outros aspectos. Então, o preconceito, a história “profissional” se dedicava a analisar os tópicos políticos e entendia que a profunda reflexão fazia parte dessa história para homens, e que as “amadoras” tratavam de temas mais “superficiais”.

Para Smith, é passível de questionamento, mas registros demonstram que a História escrita amadora é mais antiga que a profissional e que a prática das mulheres seria mais autêntica e natural, precedendo a criação da história científica, com suas regras e procedimentos. Prossegue a autora, afirmando que

constantemente escorçada pelos homens das universidades, a literatura amadora do século 19 pode também ser vista como uma espécie de impureza que o profissional eliminou – uma imensidão de falsidades que ele removeu para encontrar um passado autêntico e uma verdade objetiva. Ou, mais uma vez, seria o conceito do amador apenas o resultado da profissionalização, uma imitação mais fraca e menos valiosa (“amadorística”) do profissional científico personificado por aqueles que não se preocupavam em ser historiadores profissionais? (2003, p. 25)

Será possível identificarmos algumas semelhanças entre a concepção de historiador(a) amador(a) do período acima referido e a dos dias atuais, em relação à distinção que alguns profissionais ainda procuram observar entre os profissionais licenciados e os bacharéis?

Segundo Smith (2003), a literatura amadora começou a ser entendida como apropriada para as mulheres, que começaram a escrever para o mercado, como forma de sua subsistência e a de sua família. Elas estavam fora do ambiente acadêmico. Mulheres envolviam-se com o

mercado – homens, profissionais serviam a fins mais elevados e estavam nos ambientes acadêmicos. Segundo a autora, “a distinção entre esses termos justapostos era crucial para a capacidade dos profissionais moldarem-se como parte da estrutura de poder da elite, distinta das ideias não cultivadas das pessoas comuns” (2003, p. 26). Os recursos formativos sociais que dividem os sujeitos em suas projeções futuras, como as escolhas das profissões, conforme analisou a autora, demonstram o quanto culturalmente são influenciados, para não dizer moldados, os comportamentos femininos. Para Smith,

A história amadora de mulheres tem servido como um terreno dotado de gênero para a profissionalização, ainda que um terreno até aqui carente de especificidade histórica, da mesma forma como a historiografia da profissionalização tem carecido do sentido dessa interação. A ligação das mulheres com o mercado permitiu o surgimento de um domínio masculino mais transcendente e profissionalizado da história escrita (2003, p. 26).

Conforme se pode observar, às mulheres coube trabalhar para manterem-se financeiramente, escrevendo, analisando os momentos históricos, considerando fatos do dia a dia, das vidas das pessoas menos aquinhoadas. Uma escrita talvez mais coloquial, impedidas do ingresso nos espaços acadêmicos, mas sua literatura oferece aspectos relacionados a gênero que possibilitam pesquisas utilizando tal categoria. Mas, ao mesmo tempo, por terem sido submetidas a um espaço considerado menos importante, fortaleceram o domínio masculino na profissionalização.

A literatura profissional alcançou importância no período de modernização econômica e política, começando na metade do século 18, tendo crescido substancialmente da metade para o final do século 19; já o amadorismo feminino vinha de um crescimento de décadas antes: a partir das revoluções francesa e americana, várias mulheres, escritoras amadoras, que viveram naquele período sangrento, de agitação social e gritante discriminação às mulheres, deixaram ricas contribuições para o conhecimento do período sob outra ótica. Ao mesmo tempo em que aquelas ações políticas levaram ao avanço na busca pela igualdade de direitos universais, também provocaram uma tremenda negação e privação quanto ao que as mulheres já haviam conseguido. A escrita amadora foi, muitas vezes, desenvolvida por mulheres que perderam o direito de receber seus ganhos; a história amadora foi responsável pela apresentação, por outro ângulo, desse mundo.

Na obra que analisamos, a autora registra, em nota de rodapé, uma interpretação para o trauma sofrido por quem viveu o período das revoluções, a análise foi realizada por Laura S. Brown e publicada em 1991, sob o título de *Outside the Range: One Feminist Perspective on*

Psychic Trauma. *American Imago*, 48, p. 119-133):

De acordo com Brown, psiquiatras têm sustentado que as mulheres não podem ser classificadas como traumatizadas, porque incesto, estupro e abuso em geral contra as mulheres estão de tal modo inseridos na vida cotidiana que elas já deveriam estar acostumadas. As experiências dos homens (com a guerra, por exemplo) estão “fora do alcance” da experiência normal e por isso são traumas reais e legítimos. Esta autora, Brown estabelece que as minorias raciais e as mulheres estão dentro do alcance do trauma, por causa do constante abuso que sofrem na sociedade (2003, p. 27).

Como a historiografia depende do historiador(a) e do seu trabalho para firmar-se, analisando uma variedade de temas, observa-se que também, na ainda restrita história das mulheres escrita por mulheres, a ênfase dada “às notáveis” mostra-as, majoritariamente, como elitistas. Penso que a crítica é necessária, mas, mesmo que haja a contraposição a somente citar as “notáveis”, não se pode deixar de estudá-las, buscando entender quem foram as pessoas que escreveram sobre elas, mulheres ou homens e, a partir daí, tentar compreender por que são apresentadas como protagonistas de um papel social visto como fútil. Até porque nem todas tiveram papel fútil: muitas foram fundamentais em processos políticos, mas suas figuras, em geral, foram ligadas à sexualidade, transformando-as em vilãs, em bruxas, e sancionando-as com a morte ou com o exílio.

Outro aspecto destacado no livro de Smith refere-se à participação das mulheres e demais familiares de grandes historiadores na realização de suas obras. Muitas esposas de historiadores trabalhavam assiduamente nos projetos deles ou até escreviam os livros para eles. Segundo a autora, “no final do século 19 e no início do século 20, no decorrer da profissionalização, muitas obras de pesquisa eram feitas em família. Os membros da família eram pesquisadores, copistas, colaboradores, editores, revisores” (2003, p. 181).

A autora cita o historiador John Richard Green, de 21 anos, que envia carta em julho de 1859, expressando o desejo de ter uma esposa que se mantivesse distante de sua sala de leitura; procurava, no entanto, alguém ‘que possa decifrar meus horríveis rabiscos e copiar meus manuscritos para a gráfica’. Casou-se com Alice Stopford em 1877.

Importante ressaltar que, embora o livro fosse escrito pelo marido e pela mulher, de parte dos críticos, o registro da autoria cabia somente ao homem; a mulher era citada como “colaboradora” do marido, quando era citada. Ora, assim aparecia a colaboração como algo insignificante.

Na segunda metade do século 19, a história amadora começou a fazer contato com grande variedade de movimentos, que a autora cita como reformistas, relacionando-os:

feminismo, programas para melhorar as condições dos pobres e causas anti-imperialistas ou nacionalistas. Surgem as investigações relativas às condições de trabalho, à fome e à miséria que assolava as famílias. As mulheres escritoras passaram a investigar essas condições sociais. Representava, talvez, o fim do silêncio, que a ciência tinha atribuído à vida cotidiana.

Quando a mulher historiadora consegue profissionalizar-se, nos idos de 1893, a primeira mulher concluiu o doutorado em História nos Estados Unidos; seu nome: Kate Ernest Levi, na Universidade de Wisconsin. O que significou tal conquista? O reconhecimento não se deu no mesmo nível do doutorado masculino. Segundo a autora, “a mulher profissional trabalhava como homem para conseguir transformar-se em observadora imparcial, membro participante da comunidade científica, fornecedora e transcendente da verdade histórica” (SMITH, 2003, p. 392).

Ainda assim, havia uma “verdade científica”, que nascera e era defendida por cientistas homens: segundo eles, o estudo destruía a saúde física e emocional das mulheres. Ainda no livro que analisamos, encontra-se o seguinte texto, o qual se refere ao final do século 19:

O estudo de Patrick Geddes e J. Arthur Thompson, na Inglaterra, e do Dr. Edward Clarke, em Harvard, atestou que o trabalho intelectual arruinaria a capacidade das mulheres de reproduzir e amamentar. De acordo com Herbert Spencer e outros cientistas sociais, a abstinência das mulheres de qualquer atividade intelectual como parte de uma divisão sexual de tarefas era o estágio mais alto da evolução (2003, p. 395).

A autora faz referência às dificuldades das historiadoras em constituir família, já que precisavam trabalhar muito para serem reconhecidas profissionalmente. O casamento lhes tirava a autonomia necessária para concretizar a “cientista-cidadã”. Elas também conviviam em comunidades, com dificuldades para serem respeitadas pelas instituições de ensino e pesquisa; contavam, desse modo, com o companheirismo de outras profissionais. O fato levou a que fossem vistas, muitas, de forma preconceituosa, como casais. Elas se aproximavam e moravam em comunidades pela necessidade de se ajudarem mutuamente. Sofreram violência por parte de estudantes de ponta a ponta da Europa por não concordarem com a presença de mulheres nas universidades; incluíam-se aí as profissionais e as estudantes, isso já no século 20.

Encontra-se no livro citado um registro datado de 1921: os decanos de Cambridge tinham mais uma vez votado contra as mulheres receberem diplomas e participarem da universidade, o que motivou Eileen Power a afirmar: “nunca me senti tão amargurada na

vida”. Depreende-se que as contribuições das mulheres historiadoras – amadoras, que necessitaram comercializar seus escritos para manter-se financeiramente e às suas famílias, em muitos casos, trabalharam com uma história construída ou nos espaços domésticos, ou nas comunidades em que viviam. Tais registros eram considerados pelos historiadores profissionais, ligados aos espaços institucionais e mantidos pelo estado-nação, como uma história “menor”, ou nem isso. Com o passar do tempo, essas contribuições, através de relatos familiares, livros de receitas etc, acabaram por serem reconhecidas como rico manancial para historiadoras(es) formadas(os) posteriormente, ideia que permanece até os dias atuais. A partir desses documentos é possível visualizar uma época, seus contrastes e concordâncias, a ocupação/ausência do reconhecimento do debate do gênero no estrato social e político. As referidas observações são fundamentais para constituírem-se as bases de análise da história a partir da Teoria Social.

Ainda considerando as teorias relativas a gênero enquanto categoria de análise, é preciso registrar que as preocupações com referência a elas apareceram no final do século 20 conforme nos afirma Joan Scott. Era preciso, segundo ela, “tanto tratar do sujeito individual quanto da organização social e articular a natureza das suas inter-relações, pois ambos têm uma importância crucial para compreender como funciona o gênero e como se dá a mudança” (1989, p. 20).

A mesma autora segue manifestando sua definição de gênero: “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar relações de poder” (1989, p. 21). Quanto à primeira afirmativa, diz a autora:

encontram-se símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas (frequentemente contraditórias) – Eva e Maria, como símbolo da mulher, como exemplo, na tradição cristã do Ocidente, mas também mitos de luz e da escuridão, da purificação e da poluição, da inocência e da corrupção. (SCOTT, 1989, p.22)

Os símbolos referidos pela autora estão imersos nos imaginários coletivos e contribuem para as interpretações do tempo presente e das identidades individuais. Segundo ela,

para as sociedades modernas, complexas, o mercado de trabalho (um mercado de trabalho sexualmente segregado faz parte do processo de construção do gênero), a educação (as instituições de educação essencialmente masculinas, não mistas ou mistas fazem parte do mesmo processo), o sistema político (o sufrágio masculino universal faz parte do processo de construção do gênero). (SCOTT, 1989, p. 23)

Devemos considerar a política, no sentido tradicional – governo e Estado – como um dos domínios em que o gênero pode ser utilizado para a análise histórica. Temos percebido que o espaço político, a história política, conforme afirmação de Scott, demandam ainda muitos estudos. Podemos pensar que foi nesse espaço, “história política – que ainda é o modo dominante da interrogação histórica – o bastião de resistência à inclusão de materiais ou de questões sobre as mulheres e o gênero”. (SCOTT, 1989, p. 23)

Seguindo a esteira do pensamento de Scott, julgamos ser necessário reproduzir sua manifestação sobre política e gênero:

a alta política, ela mesma, é um conceito de gênero porque estabelece a sua importância decisiva de seu poder público, as razões de ser e a realidade da existência da sua autoridade superior, precisamente graças à exclusão das mulheres do seu funcionamento. O gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político foi concebido, legitimado e criticado. Ele se refere à oposição masculino/feminino e fundamenta ao mesmo tempo seu sentido (1989, p. 27).

Após o corte temporal estabelecido em relação à história das mulheres, ou as formas que elas encontraram para fazer história, faz-se necessária uma aproximação com as questões atuais. Mesmo tendo que estabelecer um método de análise do feminismo, por ser uma exigência acadêmica, é preciso levar em conta a necessidade de, para além da discussão do método, fazer com que chegue às salas de aula, aos grupos organizados, aos movimentos sociais a busca pela discussão desse tema/gênero feminismo. A discussão precisa dar-se de maneira que as pessoas a compreendam e, a partir daí, promover as mudanças que sejam necessárias.

Definir gênero como um conceito-chave na constituição da disciplina histórica em substituição ao termo mulheres foi uma iniciativa de historiadores não feministas, a partir do reconhecimento de que havia sim uma “história das mulheres”, vinda para desenvolver uma nova história. Pensavam alguns que essa história deveria ser desenvolvida em outro campo de estudos, e que caberia somente às feministas tal trabalho. Muitos departamentos de “estudos e gênero” nasceram, mas estavam isolados da prática histórica em geral. Segundo Maurício Pelegrini,

Gênero, portanto passou a ser utilizado em substituição quase automática ao termo mulheres, na tentativa de romper essa separação nos estudos históricos, e mostrar que a história das mulheres teria algo a acrescentar à história geral. Também o conceito de gênero sugeria uma neutralidade científica, que procurava apagar das discussões acadêmicas o elemento fortemente político presente na inclusão das mulheres como sujeitos históricos relevantes. (2012, p. 2).

O feminismo tem importante papel a exercer na resistência, ou seja, na mudança das relações de poder. Entende-se que essa resistência deve dar-se tanto individual quanto coletivamente. E é justamente nas relações de poder que Foucault centra seu pensamento, mas ele não faz referência às questões relacionadas às mulheres quanto ao poder exercido sobre elas, seja no âmbito doméstico, familiar ou público. Por outro lado, Martins afirma que:

a historiografia feminista marxista conquistou grande espaço acadêmico-institucional indiscutível nas últimas três décadas, principalmente no meio anglo-saxônico, onde a história social das mulheres foi produzida com maior fôlego. No entanto, desde meados dos anos 80, a história social vem sendo alvo de críticas, formuladas em grande parte pelas feministas – de origem marxista ou não – insatisfeitas com os resultados da história social das mulheres, que, segundo a crítica, em muito pouco alterou o estatuto dos estudos sobre a mulher no interior da disciplina histórica, simplesmente por não questionar os pressupostos históricos a partir dos quais os historiadores realizavam suas pesquisas – particularmente no que se refere às categorias de identidade e de experiência. (MARTINS, 1998, p. 138).

O espaço conquistado pela historiografia marxista contribuiu para a abertura dos espaços de debate e estudo da historiografia de gênero, principalmente feminista, como citou a autora. Ainda de acordo com Reed, “O marxismo nos ensina que a subordinação de um sexo é parte e consequência de uma pressão mais ampla e da exploração da massa trabalhadora por parte dos capitalistas, detentores do poder e da propriedade” (REED, 2011, p. 104). Daí a compreensão de que a luta não deve se dar entre os sexos; também é preciso compreender, no entanto, que as condições das mulheres não são idênticas, mas que mesmo aquelas pertencentes às classes superiores sofrem o chauvinismo masculino. Entende-se, então, que, mesmo considerando as diferenças econômicas, é importante que haja unidade entre as mulheres para algumas lutas. Porém, a questão feminina somente se resolverá com a aliança entre mulheres trabalhadoras e homens trabalhadores contra mulheres e homens detentores do poder. “Assim, os interesses comuns de trabalhadoras e trabalhadores, como classe, são superiores aos das mulheres como sexo” (REED, 2011, p.107).

Numa participação de Michelle Perrot, em 1994, num colóquio no Brasil, lhe foi perguntado se ela entendia haver uma forma feminina de fazer e de escrever a história, ao que respondeu:

sim e não. Sim na medida em que a questão da mulher e da relação entre os sexos – que é mais importante ainda – foi colocada pelas mulheres. Os homens tomam a palavra homem no sentido universal. Os homens não são todo o mundo. Pelas interrogações, pelo assunto, há uma interrogação e um ponto de vista feminino de abordar a história. Mas de outro lado não, porque o método, a forma de trabalhar, de procurar as fontes, de escrever, não se diferencia do que eu fazia antes. Eu apliquei à história das mulheres as práticas e o método que utilizei na história operária. (PERROT, 1995, p.33)

A consciência quanto à identidade de uma comunidade ou de um grupo social e o interesse dessa comunidade pela preservação da memória e da sua identidade se dão a partir do reconhecimento da memória coletiva do grupo.

Há uma memória pessoal e uma memória coletiva, as quais servem de base para a reconstituição/reavivamento da história de determinada comunidade. A partir do conceito de Teoria Social, de Peter Burke, compreendemos que o mesmo não deve ser entendido como propriedade de nenhuma disciplina, pois busca entender as questões relacionadas à vida social e aos produtos culturais da atividade humana, os quais estão distribuídos por todas as ciências sociais e pelas “construções” da humanidade.

Nenhum setor da vida social pode ser entendido isoladamente dos outros: o todo e as partes se intercomunicam; o todo só é o TODO porque composto das várias partes que convergem e/ou divergem entre si, mas se completam no TODO. Afinal, um processo sócio-histórico não constitui algo acabado, imutável, mas antes dinâmico e mutável. Peter Burke provoca a reflexão ao apresentar prós e contras da utilização indiscriminada de determinado método e/ou conceitos. Ao falar da mobilidade social, manifesta-se da seguinte forma “[...] se o desejo de subir na vida é uma constante, o modo de ascensão varia de lugar para lugar e muda com o tempo”. (2012, p. 279)

Porém Burke (2012) reconhece os movimentos que ocorrem na estrutura social para possibilitar mudanças ou manutenção de *status quo* e, através do “papel social”, estabelece como se dá a representação do indivíduo na estrutura social, considerando que os conceitos não são ferramentas neutras. “As tradições não persistem automaticamente por “inércia”, como os historiadores por vezes dizem (MOSSE, 1996, p.485-7). São transmitidas como resultado de uma boa dose de trabalho pesado por parte dos pais, professores, sacerdotes, empregadores e outros agentes de socialização”. (BURKE, 2012, p.113)

A mudança social dá-se pela contradição, por forças econômicas, políticas e culturais. A partir da análise do papel social da mulher no livro didático, a sua invisibilidade na historiografia e a ausência de reflexão sobre o porquê de tal invisibilidade é que se poderá constatar o quanto o fato de não haver discussão sobre o tema na sala de aula se reflete no âmbito da comunidade da cidade.

É preciso considerar a relevância de se fazer uma renovação historiográfica sob a ótica das relações de gênero, para além dos estudos de mulheres “notáveis”, as quais adquiriram alguma visibilidade social em virtude da atuação em determinado campo (política, esporte,

cultura...). Há muitas mulheres que têm atuação social cotidiana, seja no trabalho, seja informal, mas que constroem a história da cidade e não são consideradas.

Percebe-se que, mesmo com maior participação da mulher na sociedade, o conhecimento ainda conserva características masculinas. Com essa visão é importante analisar os livros didáticos, material ainda bastante utilizado por professoras e professores nas salas de aula. A partir das informações ali contidas, são construídos conceitos, por vezes subjetivos, em crianças e adolescentes. Assim, se há, de alguma forma, uma manifestação machista no livro, por exemplo, ela passa a ser apreendida como algo certo.

1.1 O livro didático e a História das Mulheres na sala de aula

Examinou-se um trabalho relativo à representação das mulheres nos livros didáticos, o qual analisou livros para os ensinos médio e fundamental, concluindo que “a invisibilidade permanece nos dias atuais. Apesar das revoluções historiográficas e a abertura de novos objetos de pesquisa, alguns livros parecem ainda esquecer o entorno dos fatos históricos”. (JAVORSKI, s/data, p.9)

Percebe-se que, embora tenha ocorrido um avanço nos debates de gênero no espaço acadêmico, as reflexões estão distantes da informação histórica apresentada nos livros didáticos. Predomina ainda a presença do homem como agente da história. Sem falar que os materiais em questão abstêm-se de apresentar análises que apontem as relações de poder entre os sexos, mantendo, assim, ausente do debate o gênero.

A medida em que o livro didático de História não é confrontado por uma leitura crítica e atenta por parte do professor, corre-se o risco iminente de que ele venha a se tornar um instrumento de normalização, priorizando comportamentos e valores socialmente “ajustados” em detrimento da pluralidade e da diferença. (SILVA, 2009, p.49)

Nesse contexto, o livro didático, com sua apresentação, com a utilização de imagens (e ausências) que contribuem para a manutenção das “verdades” impostas pela sociedade, explicita os papéis que cabem a homens e a mulheres. Na avaliação dos livros didáticos do Ensino Médio realizada por Silva, a sua primeira conclusão é:

De que a narrativa neles contida reproduz, não no que diz respeito aos pressupostos teórico-metodológicos, mas à operacionalização dos conteúdos, uma concepção de História bastante tradicional que dificilmente encontraria abrigo nos meios universitários. (2009, p. 56)

Fica evidente a longa distância entre o saber repassado na universidade e o material que compõe os livros didáticos: mesmo que, na universidade, os temas sejam críticos, essa criticidade está ausente nos livros didáticos. E Silva continua dizendo que, da avaliação feita nos livros didáticos, é possível afirmar que:

a História por eles transmitida é amplamente dominada pela figura masculina, tanto na perspectiva dos sujeitos e processos históricos narrados no texto quanto das ilustrações que o acompanham. A esmagadora maioria dos temas tratados diz respeito à vida pública e estatal, domínios nos quais os homens aparecem como protagonistas. Como consequência, há um nítido desinteresse pelos aspectos do cotidiano...pela vida privada e, acima de tudo, pelas mulheres como categoria específica e ao mesmo tempo indispensável para a sociedade. Desse modo as mulheres se encontram prisioneiras de uma memória que as condena ao esquecimento. (2009, p. 6)

Resta claro, portanto, que o livro didático reproduz valores e reafirma as posições consolidadas socialmente sem oportunizar o contraditório. Na continuidade do seu trabalho, Silva constata, a partir das entrevistas que realizou com as professoras de História, que elas baseiam suas aulas nos conteúdos do livro didático. Assim, enfatizam a imagem do homem herói, e silenciam a importância da mulher para a construção da História, reforçando a invisibilidade feminina. Não há, nos livros didáticos, uma aproximação entre as lutas travadas por mulheres na condução de suas vidas no passado (quando e se aparecem nos livros didáticos) e as demandas atuais das mulheres, incluindo-se aí uma situação presente nos dias atuais e que precisa ser discutida na sala de aula como disciplina – Direitos Humanos –, com ênfase no combate à violência contra a mulher. E por não estarem presentes nos livros didáticos, tais temáticas, na maioria das vezes, ficam ausentes das salas de aula.

Continua Silva:

Interrogadas sobre as razões pelas quais, sendo mulheres, não discutem nem a História das Mulheres nem as relações de gênero na disciplina que lecionam, a resposta das docentes se apoia com frequência na própria omissão do livro didático. Confundido com proposta curricular, o livro adquire, mais uma vez, uma surpreendente autoridade em sala de aula, sendo capaz de discriminar com eficácia o que deve e o que não deve ser estudado o que, convenhamos, representa uma grande responsabilidade. (SILVA, 2009, p. 62)

Evidencia-se, então, que professoras e professores de História precisam dar-se conta de que a repetição de procedimentos antigos de ensino da disciplina os/as tornam responsáveis

pela propagação de estereótipos e preconceitos. No caso da História das Mulheres, professoras e professores precisam se dispor

a confrontar a perspectiva sexista que ainda domina as narrativas escolares, se ele não atentar para a necessidade de incluir a mulher como categoria histórica digna de atenção, esperando que algum dia o livro didático o faça, é grande a probabilidade de que a figura feminina continue prisioneira do esquecimento nas páginas dos nossos manuais escolares por muitos anos (SILVA, 2009, p.63).

Compreendendo-se que a escola oferece um rico espaço para discussões sobre os mais variados temas, onde se incluem os saberes, os conhecimentos, mas mais do que isso: pode proporcionar a construção de pessoas críticas quanto ao seu mundo e aos processos de transformação.

Verifica-se, no entanto, que este espaço não tem contribuído para superar as diferenças construídas socialmente, há distinção entre meninos e meninas, mulheres/homens, entre outras, ainda presentes no âmbito da escola – há delimitação de espaços utilizando símbolos, códigos e linguagem. Com as práticas mantidas tornam-se naturais as diferenças de tratamento entre homens e mulheres, como se esta ordem não pudesse ser alterada. Qualquer rompimento com as “normas estabelecidas, logo vem a censura e a exigência do “enquadramento”. Isso porque na escola são produzidos e incorporados por meninas/meninos, mulheres/homens, os movimentos, os sentidos, as descobertas, estas construções sociais e as individuais passam a fazer parte dos seus “costumes”. Neste ambiente, é “ensinado” a ouvir, falar, calar. É “ensinado” a preferir ter uma conduta “adequada” às normas de convivência social. (LOSE; MATOS, 2012, p. 4)

Assim sendo, é fundamental que todos os aspectos sociais povoadores do espaço escolar se transformem em temas de discussão com a comunidade escolar, incluindo-se os recursos materiais ou não, oferecidos como instrumentos para o ensino/aprendizagem. A escola é uma instituição reconhecida, ou pode vir a ser, como espaço de mediação para a construção de uma sociedade justa em todos os sentidos.

A escola é também um espaço para o debate de gêneros, considerando que nela há profissionais e alunos de ambos os sexos e de gêneros diferenciados. O papel da escola e de professoras/es é fundamental para a construção de novas representações e/ou a manutenção dos estereótipos relativos às relações de gênero. Ressalte-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998) preveem, nos seus temas transversais, a discussão das questões de gênero no ambiente escolar. Há, pois, que considerar a importância de educadoras/es que se disponham a provocar o debate, a fim de desestabilizar o “senso comum” e propor novas

formas de pensar e “ver” o mundo. Conforme Matos e Lose,

O desafio posto a educadoras/es é utilizar o espaço escolar para incluir as discussões sobre cidadania, direitos humanos, logo, a inclusão de grupos historicamente relegados, grupos de gênero, de diversidade sexual. Para tanto, faz-se necessário incluir os estudos de gênero nos cursos de formação docente, que educadoras e educadores busquem realizar análise crítica de representações sexuais e de gênero produzidas pela mídia. E buscar novas formas de linguagem, a “linguagem inclusiva”. (LOSE, MATOS, 2012, p.4)

Assim, é destinado às educadoras/es utilizar o espaço escolar para propor as discussões com vistas à constituição de sujeitos críticos, que entendam as diferenças e as respeitem.

À universidade cabe o papel especial de formar educadoras/es comprometidos com a inserção, entre outros, dos seguintes temas: direitos humanos, gêneros, homo/heterossexualidade nas escolas. Por meio dos cursos de formação de professores na universidade, será possível altear o *status quo*. Para tanto, a própria universidade precisa rever certos conceitos e regras firmemente estabelecidas. Por exemplo:

para a construção de trabalhos acadêmicos não há “espaço” para a utilização de uma forma de linguagem que respeite e reconheça as diferenças, que não conserve, através da manifestação escrita, uma forma excludente, que ainda continue utilizando a palavra “homem” para designar todos os seres humanos. (LOSE, MATOS, 2012, p.4)

E por que se compreende a necessidade de mudanças na linguagem? Porque a língua está diretamente relacionada ao poder. Há uma linguagem erudita, fruto da norma culta e a linguagem “popular”. Observa-se que, se um indivíduo das classes populares projeta-se, de alguma forma, socialmente e ainda incorporou as falas ditas “cultas” ao seu linguajar, logo é ridicularizado ao manifestar-se da maneira que lhe é usual. Segundo Carboni e Maestri,

[...] na maioria das línguas, o gênero feminino dissolve-se por detrás do masculino, expressando-se ideologicamente a ocultação patriarcal objetiva da mulher pelo homem. Assim naturalizado no uso costumeiro, o conceito linguístico, por meio do caráter aparentemente abrangente, sintético e neutro do gênero masculino, impõe sua essência social, reforçando as relações de dominação patriarcal do mundo real. (2003, p.3)

Partindo da concepção segundo a qual à universidade cabe o empenho na formação de educadoras/es que entendam seu papel transformador, é que se defende que os temas gênero,

feminismo, mulher, igualdade de direitos entre mulheres e homens e entre homens e entre mulheres; seus papéis na sociedade, sob outra ótica, na construção do saber histórico, devem constar dos conteúdos ministrados nas salas de aula.

Entende-se que a micro-história e a história local oferecem ricos componentes para estabelecer novos contatos entre educadores/as educandos/as e a comunidade. E, reafirma-se a universidade como necessariamente incluída e responsável pela construção de políticas públicas que induzam à mudança de comportamento social e de visão estratégica em relação à importância da história das comunidades onde essa universidade está situada. E mais: a universidade precisa inserir e inserir-se nos estudos relativos às concepções de gênero, mulheres, homens, hetero/homossexualidade. Na formação de professores/as, a universidade desempenha papel fundamental para construir novos sujeitos que, por sua vez, poderão agir na sala de aula, proporcionando a construção de novos olhares aos estudantes. Entende-se também que, a partir da experiência dos movimentos feministas, outros movimentos passaram a organizar-se, como o movimento étnico-racial ou movimento negro, movimento de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis – LGBTTT e outros; estes temas também estão ausentes dos debates escolares até porque também estão ausentes dos livros didáticos.

Fica, assim, evidenciado que os temas acima relacionados não aparecem nos livros didáticos, o que reforça o entendimento da necessidade da criação de outras formas para proporcionar o debate no âmbito das escolas. Por exemplo, no convite aos movimentos organizados para diálogos, palestras, manifestações de arte-cultura nas escolas, como forma de contribuir nas mudanças que se fazem necessárias, superando as convicções construídas a respeito das identidades de gênero. Considerando tais possibilidades e tendo presente que muitos trabalhos fundamentados em estudos relacionados às mulheres têm sido desenvolvidos na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, buscou-se fazer um levantamento no Centro de Desenvolvimento Histórico – CDH/FURG, relativo aos trabalhos de conclusão de curso – TCCs, realizados para a obtenção de aprovação em cursos de graduação em História (Licenciatura e Bacharelado), como também para a obtenção de título de Especialização em História do Rio Grande do Sul. O levantamento prévio objetivou encontrar mulheres que escreveram sobre mulheres. A seguir, pensou-se em buscar professoras atualmente em exercício nas salas de aula e construir uma pesquisa relacionada ao quanto o tema por elas trabalhado para a obtenção dos títulos foi levado para as salas de aula. Enfim, buscar saber até que ponto o trabalho desenvolvido na universidade serviu ou está servindo para a aplicação do tema na sala de aula pelas educadoras-autoras.

CAPÍTULO 2: O Trabalho Científico como Orientação para a Prática Docente

Considerando que a historiografia depende do/a historiador/a e do seu trabalho para firmar-se e analisando uma variedade de temas, observa-se também que, na restrita história das mulheres, escrita por mulheres, a ênfase ainda é dada por muitas às “notáveis”. Isso demonstra que, apesar de avanços nos debates de gênero, convivemos com uma historiografia bastante elitista. Penso que a crítica é necessária e, embora haja contraposição a somente citar “as notáveis” sob a ótica da história mais tradicional, não devemos deixar de estudá-las, mas não somente elas. Ocorreu-nos, então, que buscar algumas histórias de professoras, escritas por elas, levando em conta suas memórias, traria para este trabalho um acréscimo, considerando memória, gênero, repetição, política e formação.

No trabalho de Bruna da Silva Cardoso, intitulado “Dom e docência nas histórias de vida de professores e professoras aposentadas de História”, ela buscou entender a relação entre dom e docência, e o faz através de entrevistas, segundo a autora, utilizando-se da metodologia “História Oral de Vida”, embasada em Paul Thompson (1992), o qual ressalta “a importância que a história oral tem ao dar voz aos sujeitos, para que possam falar sobre suas experiências de vida”. (1992, p.111)

Analisar as experiências de vida, conforme apontou o autor, através da história oral, também é dar visibilidade para eventos do cotidiano que, transversalmente, perpassam outras esferas da vida em sociedade. Por isso, o presente capítulo, em continuidade ao que já foi apresentado no primeiro capítulo desta dissertação, propõe-se a discutir outros textos voltados ao estudo de narrativas de professoras, relativas à experiência da docência na Educação Básica com o tema gênero e história das mulheres em sala de aula, a partir de suas memórias.

Assim, reconhecida a história oral como metodologia que oportuniza “escrever” a história dos menos privilegiados, das/os ausentes, das/os excluídas/os, fundamenta-se, portanto, sua utilização em busca de explicitar o silenciamento que cercou/cerca a história das mulheres escrita por elas, o que pode levar, por exemplo, ao “esquecimento” dos fatos.

Nessa direção, Cardoso narra que uma das entrevistadas, a professora Maria Cecília de Carvalho Lima, compreende que “... pra ser mestre, fazer com amor...tem que ter dom... porque na realidade eu nunca pensei em ser professora, só que eu aprendi a gostar e procurei fazer da melhor maneira possível”. Na entrevista realizada pela autora (em 20 de janeiro de

2012), percebe-se que a entrevistada faz uma relação direta entre a profissão docente e o afeto, ou seja, ser uma boa professora dependeria de sua capacidade de amar a profissão.

Observa-se, reiteradamente, que a profissão estabelecida para as mulheres era o magistério, e exercido com amor: “tem que ter dom”, diz a professora entrevistada. Os elementos citados, relacionados à “constituição” feminina, reforçam a concepção constituída sobre o papel reservado a elas. Na entrevista seguinte, a professora já vai para a sala de aula com formação superior e ressalta a importância da formação: “você não pode e nem deve entrar numa sala de aula sem ter preparação antes...só enrolar não dá certo...”. Resta o questionamento, igualmente surgido no trabalho da autora: a formação para ser professora se dá somente através da graduação? Responde-se categoricamente que não, eis que a constituição desse sujeito-professor se dá ao longo da sua vida, da sua história, do contexto sócio-cultural em que se insere.

A autora segue narrando, fundamentada em entrevista realizada em 22 de maio de 2012, com a professora Telma Maria Tormin Guimarães, que “o papel do professor é se dedicar, ser responsável, mas dentro das atividades a serem realizadas, pois o professor possui uma vida externa à escola e não deve dedicar toda a sua vida para a escola, tanto que quando se aposenta não pensa de nenhuma maneira em voltar a dar aula, tava cansada, tinha que tirar um tempo pra ela”. (CARDOSO, 2013)

Novamente se observa que as condições de trabalho na escola, da carga-horária, muitas vezes excessiva, impondo uma rotina que leva ao desencanto, somadas às obrigações domésticas que a maioria das professoras, como as mulheres que exercem outras profissões, executam solitariamente.

Mais uma história de vida de uma professora aposentada, Amancia Gomes de Abreu, a qual relata que realmente gostava de dar aula, “que achava bonito, chegar naquela sala aquele horror de aluno lá e a gente lá na frente, explicando tudo pra eles, eu gostava...” (CARDOSO, 2012). E a autora ressalta que esta professora afirmava sua paixão pela profissão: “...eu ia pra aula com febre, eu ia pra aula doente, saía por último” (CARDOSO, 2012). Segundo a autora, a entrevistada afirma que, para ser bom professor, é necessário “ter boa vontade, amizade no trabalho...ser muito pontual...ter responsabilidade na sala de aula...tem que ter amor pelo que faz....”. Essa entrevistada diz que o professor deve se preocupar com o aluno, pois é por causa dele que o professor existe. E segue a entrevista:

Quando o aluno não vai pra sala de aula, ele perde aula, a gente fica preocupado, no dia que ele não vai a gente tem que ir na casa dos pais pra saber se é doença, o verdadeiro professor vai atrás do aluno, se preocupa com o aluno, saber se é doença, o que que foi, o que aconteceu em casa...quando ele abraça a profissão ele já tem que ir sabendo que vai acontecer...a carga que pesa muito, tem que deixar um pouco a casa e cuidar do magistério. (CARDOSO, 2012)

Fica explicitada, na manifestação dessa professora, que a sua formação foi no sentido de compreender que, para ser professora, são exigidos abnegação e amor ao próximo. Enfim, novamente a constatação de que a formação era baseada no entendimento segundo o qual ser professora era “coisa pra mulher”. Mas se observa também que as professoras entrevistadas manifestam concepções diferentes acerca do que seja ser professora. A autora faz referência à fala das três professoras quanto ao período da ditadura militar, quando ocorria o controle no interior das escolas. Havia uma supervisão no trabalho docente, desde a elaboração do plano de aula até a presença dentro da própria sala. E a obrigatoriedade de cantar o hino nacional nas escolas a partir de 1971, com a criação da disciplina de Moral e Cívica. Uma das entrevistadas relata que o plano de aula estruturado por ela era desconsiderado pelo “representante” do governo na sala de aula, o qual trazia um plano pronto, que deveria ser o executado.

A autora conclui afirmando que, ao realizar a pesquisa, partiu do pressuposto de que existe dom, o qual ela diz ter encontrado. Ela cita Bourdieu e Passeron (2009), que oferecem método de análise para desconstruir o discurso do dom. Afirma ela que, para os dois autores, “o dom é uma ideologia que contribui para a manutenção das desigualdades sociais” (BOURDIEU; PASSERON, 2009) e se questiona: “se a escolha ocorreu por causa do dom, será que se elas não quisessem ser professoras teriam outra escolha no contexto em que viviam e com as condições sócio-econômicas em que se encontravam?” (CARDOSO, 2012). Na perspectiva guiada pela proposta conceitual de Bourdieu e Passeron, pode-se afirmar tranquilamente que não, em resposta ao questionamento de Cardoso. A autora segue, afirmando que o dom naturaliza as desigualdades porque tenta passar a ideia da dádiva divina para justificar algo que, na verdade, ocorre por falta de oportunidade.

Constata-se, a partir deste trabalho, que a conclusão demonstra o quanto a massificação de uma cultura, que diz o que cabe a cada um dos gêneros, tem uma fundamentação ideológica fortíssima, embora sutil. Não somente ser professora é atribuição de mulheres, primeiramente definidas sob a ótica da visão ocidental, como também é para aquelas que conseguem ascender minimamente o status social.

Na maioria das vezes, principalmente a historiografia ocidental¹ apresenta as mulheres como fúteis, damas submissas aos maridos; seu papel doméstico é central. Isso se observa tanto na escrita quanto na representação em figuras e/ou fotos que ilustram os livros, como também em quadros de pintores daquela época. As mulheres que, de alguma forma, subverteram o que estava determinado socialmente para suas vidas e assumiram papéis políticos no âmbito social, privado e/ou público, muitas vezes foram consideradas devassas, bruxas, vilãs e mortas ou exiladas por decisão do estado, com amplo apoio religioso.

Nessa perspectiva de debate, investigou-se mais um trabalho relativo à memória de uma professora, escrita por ela mesma: Cynara Carvalho de Abreu, nascida no ano de 1974, que fez o seu “Relato memorial sobre a minha educação: eu no mundo e a escola em mim”. Ela busca entender quais os motivos que a fizeram ser professora e mais “o quê me fez ser como me reconheço hoje?” (ABREU, 2007 p.1) Relata que não se preparou academicamente para ser professora, mas que “alguma coisa a empurrava para essa área” (2007, p. 1). E completa: “não obstante compreendi que a base científica e metodológica da Pedagogia e da Educação eram lacunas para mim. Se eu me sentia professora, o que teria me feito assim?” (2007, p.1). Ela faz um relato pormenorizado da sua vida a partir da história da sua educação, da constituição de sua família, da sua primeira escola de “ensino infantil”, que frequentou a partir dos três anos de idade. Na “primeira série”, sua mãe lhe orientou a “fazer tudo o que a professora mandasse porque professoras gostavam de quem não as contrariasse”. (2007, p.4) E continua: “um ponto importante que me vem à mente é a permissividade que tínhamos de chamar as professoras de ‘tias’. Por outro lado, a partir do momento em que elas passavam a ser coordenadoras ou orientadoras, a relação e o tratamento mudavam imediatamente”. (ABREU, 2007, p. 4) Nas falas referidas, percebemos dois momentos do processo de autocompreensão da autora: o primeiro é a orientação familiar de que as professoras prefeririam os alunos que não se posicionassem ou não as contrariassem, enquanto o segundo é permeado pela intimidade proposta na escola pela permissão ou direcionamento em chamar as docentes de tias. Ao mesmo tempo em que a figura da professora é apresentada como autoritária, também é intimamente representada como familiar; desprovida de seu cargo, seria apenas a tia. A relação entre aluna e professora quando esta é chamada de tia revela um quê de

¹ HIRATA, Helena et al. (orgs.) *Dicionário Crítico do Feminismo*. São Paulo: Ed. UNESP, 2009. SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de Conceitos Históricos*. São Paulo: Contexto, 2008. LE GOFF, Jacques. *A Civilização do Ocidente Medieval*. São Paulo: EDUSC, 2005. NYE, Andrea. *Teorias Feministas e as Filosofias do Homem*. Rio de Janeiro: Record, 1995. FERREIRA, Maria Luiza Ribeiro (org). *O que os Filósofos Pensam sobre as Mulheres*. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 2010.

parentesco, ou seja, a extensão da casa na escola. Novamente a profissão é definida como sendo para mulheres, porque “tia” remete àquela pessoa irmã da mãe ou do pai, enfim, mulher encarregada do cuidado com sobrinhas/os.

Aqui ainda é interessante observar que a autora se reconhecia como professora independentemente de cursar as áreas que capacitam as pessoas para tal profissão. Ela estudou primeiramente Psicologia, fez mestrado em Administração e doutorado em Educação.

Segue a autora, em um minucioso relato sobre sua infância, as dificuldades econômicas vividas por sua família e a sua ida para a casa da vizinha assistir à TV, descrevendo o tempo que levava para que aparecessem as imagens; menciona até o “Bombril” na ponta da antena. E diz: “esse relato é saudoso, mas é rememorando situações desse tipo que eu me dou conta do quanto significaram para mim”. (2007, p.5/6) Neste momento, novamente se ressalta o lugar da memória, seja individual e/ou coletiva, para a constituição da consciência histórica.

Mais adiante, a autora narra que “gostava de brincar de princesa dentro de casa. Envoltas em lençóis, que se arrastavam pelo chão da casa como os vestidos que eu via nos filmes, eu imaginei muitas vezes histórias nas quais, no final, a princesa era salva pelo príncipe. Eu sempre fui muito sonhadora....” (ABREU, 2007, p.6) Em sua fala, é possível observar a definição estabelecida dos papéis das mulheres, sob a ótica patriarcal, e a constituição da mulher (princesa), que precisa ser “salva” pelo homem (príncipe); além disso, explicita a dualidade dos gêneros, a força do homem e a fragilidade da mulher, construções culturais reproduzidas, repetidas. Para Guacira Lopes Louro,

em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os “outros” sujeitos sociais que se tornarão “marcados”, que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Desta forma a mulher é apresentada como “o segundo sexo” e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual... Ao classificar os sujeitos, toda a sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades. Ela define, separa e, de formas sutis ou violentas, também distingue e discrimina. (LOURO, 2000, p.9)

A padronização dos comportamentos, conforme Louro chamou a atenção, demonstra a posição e o papel social delegados historicamente às mulheres, como aquelas que pertencem a esse chamado “segundo sexo”, às quais somente restam profissões definidas pela mesma sociedade patriarcalista. Corroborando com a análise de Louro, Cynara Abreu afirma que:

Todas as quintas-feiras, além das orações nós hasteávamos a bandeira do Brasil e cantávamos o Hino Nacional. Também na semana da Pátria, em setembro fazíamos um desfile....Penso que fora somente isso que aprendi sobre política e Estado no colégio em que estudei. Imagino que por ser uma escola religiosa, tratar de política fosse delicado naquela época, e até arriscado diante do contexto político e social em que vivíamos. Algumas vezes minha mãe me dizia que se em alguma prova caísse uma questão sobre quem era o presidente do Brasil eu respondesse: João Baptista Figueiredo. Em casa, meus pais não conversavam sobre política na minha frente, ou talvez não conversassem entre eles sobre isso. O fato é que, quando passei a entender um pouco mais, compreendi que fui uma analfabeta política durante muito tempo. (ABREU, 2007, p.6/7).

No exemplo destacado, uma narrativa que dá conta de um período no qual a história da realidade do país foi obscurecida, alterada, para sustentar um regime. Verifica-se que a ordem estava presente no ambiente escolar. O símbolo da submissão ao nacionalismo exacerbado. Do mesmo modo que a autora, gerações se constituíram, desconhecendo o tempo do arbítrio. Ela mesma se reconheceu como analfabeta política. Retoma-se uma narrativa de Guacira L. Louro:

(...) Mas hoje tenho consciência de que a escola também deixou marcas expressivas em meu corpo e me ensinou a usá-lo de uma determinada forma (...) Ali nos ensinavam a sermos dóceis, discretas, gentis, a obedecer (...) os propósitos desses investimentos escolares eram a produção de um homem e de uma mulher “civilizados”, capazes de viver em coerência e adequação na sociedade (...) O investimento mais profundo, contudo, o investimento de base da escolarização se dirigia para o que era substantivo: para a formação de homens e mulheres “de verdade” (...) Por isso, possivelmente, as marcas permanentes que atribuímos às escolas não se refletem nos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia a dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior com colegas, com professoras e professores (...). Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala: concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas. (LOURO, 2000, p.14)

E ainda nos dias atuais, quantas pessoas estão nessa condição de “adestramento”, e o pior, sem perceber, sem ter consciência histórica do que o período representou e representa na história do Brasil. Cynara segue, rememorando as Diretas Já e a morte de Tancredo Neves (1985). Então, sua mãe lhe ensinou que havia agora novo presidente, José Sarney. Ela relata

que, no colégio, ninguém se interessava pelo assunto, talvez porque não gostassem de falar, que nunca caiu nada sobre isso nas provas. E que ela não percebeu mudanças na sua casa ou na escola por ter a presidência do Brasil passado de Figueiredo quase para Tancredo e, em seguida, para Sarney. Novamente, a ausência do debate político no interior das escolas foi altamente responsável pela dificuldade de estabelecer, no país, uma condição de verdadeira democracia.²

Mas, cheia de contradições, a escola é também o lugar onde a autora, na sua adolescência, toma contato com outras formas de ver o mundo; segundo ela, “foi quando entendi que estava equivocada quanto ao modo de enxergar as pessoas. Descobri que existia um mundo aonde não viviam princesas...” (ABREU, 1987, p. 8) Ela relata ter conhecido alguns livros através de suas colegas; na escola, teve acesso às notícias sobre um mundo “que não me fora apresentado abertamente. Foi também na escola que usei meu primeiro sutiã” (1987, p.8). O espaço da escola é rico para a constituição de uma consciência crítica e para formular propostas de mudança quanto às questões assumidas culturalmente, para a superação de todas as formas de preconceito. Mas se observa na narrativa que as descobertas se deram no ambiente escolar através das colegas.

Em suas memórias, na busca por sua construção identitária, Abreu ainda relatou que era chegado o momento de ir para a universidade: fez, então, vestibular para Direito porque se questionava o que iria fazer da vida; queria ser independente, e precisaria de segurança financeira; é dela a seguinte reflexão:

Como consigo isso? Casando com alguém rico ou trabalhando em algo que dê muito dinheiro. Conheço e gosto de alguém rico com quem possa me casar? Não. E ademais só quero casar por amor. Então, qual a profissão que dá muito dinheiro? Informática, Engenharias, Advocacia, Medicina. É alguma destas coisas que você quer fazer para o resto da vida? Deus me livre! E agora? Qual o caminho? Fazer o que pensa que lhe deixe feliz, porque se eu não fizer dinheiro pelo menos serei feliz! (ABREU, 1992, p. 9)

No depoimento transcrito, verifica-se, pelo relato da autora, a relação das profissões que “dão” dinheiro. A constituição do pensamento baseado no sistema capitalista e na realidade encontrada nas universidades: formar para o mercado, dando ênfase, ainda nos dias atuais, para tais áreas, em detrimento das áreas de humanas. Também se percebe a leitura que a autora faz do casamento. Renega procurar um casamento rico e deseja casar por amor. Mas

² Foi necessária muita luta dos movimentos sociais para que se chegasse a um período mais democrático, com eleições diretas. E nos dias atuais precisamos lutar por uma Constituinte Exclusiva para a Reforma Política.

é interessante a sua posição quanto a buscar fazer algo que lhe dê prazer. Diz ela: “ minha mãe dizia para sempre que escolher fazer uma coisa, fazê-la bem feita, e só se faz bem feito o que se faz com prazer!” (ABREU, 1992, p.9) Há muita riqueza nos relatos da autora a partir do seu ingresso na universidade; ela informa que sua formação superior foi de:

Descobertas intrínsecas e extrínsecas. Li coisas que jamais imaginaria que alguém pudesse ter pensado, nem escrito. Conheci a Filosofia e me encantei.... Aprendi que cada um tem a sua verdade e por mais que para mim aquilo seja um equívoco, ainda continuará sendo verdade para o outro, esbraveje eu, ou não. ... Foi lá que entendi que tenho limites e que devo respeitar não a eles (os meus limites), mas a mim por tê-los....Entendi que o todo é muito mais que a soma das suas partes. Compreendi o que pode ser figura e fundo na minha vida e na vida das outras pessoas. (ABREU, 1992, p.10/11)

Fica evidente, pelos relatos, que a autora chegou à universidade, desconhecendo muitos fundamentos necessários à elaboração da consciência e do seu papel social. A riqueza que a universidade proporciona contrasta com a educação que prepara para uma graduação. A ausência do conhecimento da Filosofia impõe uma dificuldade considerável na chegada à universidade, porque não há, por parte da maioria que chega, o hábito da leitura, da reflexão que fuja do lugar comum, que permita perceber que junto aos resultados práticos há um imaginário, inconsciente, que necessita de uma provocação através da Filosofia. E segue, afirmando:

Entendi que o passado só é passado quando não está presente. Pois se o passado está presente, ele não é passado, é presente. Entendi que devo viver sem buscar preencher lacunas no passado. Porque o passado deve estar lá. Mas sim, devo viver de modo a evitar que novas lacunas se abram ou não se fechem enquanto é presente. (1995, p.11)

Analisando tal afirmação sob a compreensão de Jörn Rüsen, a autora está realizando uma “recuperação do passado pela lembrança” (2001, p.63,) e isso se dá, ainda segundo Rüsen, porque o impulso para o retorno ao passado, para a sua busca, é sempre dado pelas experiências do tempo presente, e é a partir dessa experiência que se constitui a consciência histórica. Entenda-se que a consciência histórica se constitui a partir da necessidade de provocar a memória para poder interpretar as experiências do tempo atual. Ainda segundo Rüsen, a lembrança é transposta para o processo de tornar presente o passado mediante o movimento da narrativa.

Nessa direção, a autora afirma ter sido no mestrado que:

Aprendi a estudar mais sistematicamente, que o pesquisador precisa criar estratégias de leituras e de estudos para melhor aproveitar as informações bibliográficas que lhes estão disponíveis no mundo... aprendi que posso me superar e que há ainda muitos amigos a fazer na minha vida. Aprendi que ainda posso viver o dobro do que já vivi e estudar o triplo do que já estudei e ainda assim me sentir desatualizada.... foi no mestrado que eu reafirmei o meu desejo de ser professora e entendi que precisava da Educação para sustentar a minha atuação profissional. Foi no mestrado que eu decidi que iria fazer o doutorado. (ABREU, 2001, p.14)

Indiscutível que o relato da autora demonstra o quanto a participação no espaço acadêmico incentiva, suscita, provoca a continuação da caminhada. Significativa a percepção da pessoa quanto ao seu limite, ou melhor, a ausência dele. E a autora se pergunta por que não queria se afastar do ambiente universitário: seria pelas cobranças da sociedade e ali se achava abrigada? “O que me fazia querer estar em constante condição de aluna, de aprendiz? Em que a academia me fascinava tanto na condição de docente e de discente? (2003, p.15)

O espaço acadêmico, a par das suas incongruências, dos vários problemas que se apresentam, porque a universidade reproduz as condições existentes na sociedade é, sem dúvida, um local privilegiado para a constituição de novas formas de enxergar o mundo, as suas diferenças, os vários matizes de gente que anda pelos seus corredores e salas de aula, e o respeito que se deve construir a partir dessas diferenças. A democracia interna, ainda longe de ser atingida, precisa ser perseguida.

A autora, chegando ao final da sua autoavaliação, conclui o seguinte:

Almejava que a partir da minha experiência escolar eu pudesse compreender que caminhos e descaminhos eu havia percorrido até chegar ao mundo do trabalho e ser a pessoa e profissional que sou hoje. Seria através do relato reflexivo que eu poderia mergulhar num processo de transformação e, ao final, conseguisse perceber claramente em qual pessoa tenho me transformado em minha trajetória de vida. (ABREU, 2004, p.16)

Aqui, entende-se que está efetivamente demonstrada a teoria de Rüsen, quanto à importância da memória, do relato do passado trazido para a constituição da consciência histórica, do passado atuando no tempo presente. O que fica ainda mais evidente nas Considerações Finais de Cynara, transcritas a seguir:

As experiências relatadas anunciam uma grande diversidade de contextos, situações, outros significativos, condições sócio-culturais, políticas, familiares, por mim percebidos. Desta forma, percebo a evidência da dinâmica da interação entre essas experiências. Há em todo o relato a presença de ligações bio-psico-sociais com situações, coisas, lugares e

pessoas. Essas ligações se dão, impreterivelmente, entre os acontecimentos materiais e psíquicos da minha vida, em dimensões tanto individuais quanto coletivas, ela fundamenta sua fala em Delory-Momberger (2006). (ABREU, 2007, p. 16)

E há mais indagações por parte da autora a partir da sua constatação de que precisou se reinventar e criar outras soluções para assegurar a sua existência e lhe aferir um sentido. E ela se pergunta ainda se os papéis que assumiu foram escolhidos por ela ou lhe foram atribuídos. E diz:

elaborar este texto foi um desafio que me convidou a desconsiderar as trajetórias lineares da minha vida. Da educação de base, passando pela juventude, até a universidade, novos caminhos, percalços, descobertas e redescobertas fizeram-me perceber que o tempo todo eu pude me reinventar. Eu só não tinha consciência disso (...) (ABREU, 2007, p.17)

Mais uma vez observa-se a pertinência dos estudos revelados por Rüsen, que nos auxiliam a compreender o papel da experiência na narrativa da autora e que a caminhada profissional e de vida que a levou por vias tortuosas e, acredito, dolorosas, a enxergar-se como construtora da sua caminhada são pilares de sua construção identitária. Para tanto, foi fundamental encontrar, pelo viés da memória, do seu passado, o significado para o tempo presente.

Em mais uma leitura sobre memória de professoras/es, chega-se a esta pesquisa, que é uma tese em desenvolvimento, de autoria do professor Elison Antonio Paim, intitulada “Memória de Professores de História sobre sua Formação”. O autor pretende apreender como esses profissionais desenvolvem suas práticas e rememoram a experiência vivida ao iniciar as atividades como docentes, de ensino fundamental e médio, especialmente, no momento inicial da carreira, como ocorreu a passagem da academia à sala de aulas. O autor afirma que:

... é possível sair dos modelos vigentes de formação e pensar outra ‘formação’ que dê possibilidades do professor se fazer. Assim, o profissional sai das universidades com autonomia suficiente para ser sujeito do processo educacional. Ao ser autônomo se percebe como produtor de conhecimentos em conjunto com seu alunos, respeitando as diferenças, especificidades, que os compreenda como possuidores de saberes que precisam ser respeitados. O Fazer-se Professor é entendido como um processo contínuo ao longo de toda uma vida, e não apenas em dado momento ou lugar – universidade. Possibilita-nos pensar a incompletude do ser humano e no seu eterno fazer-se (2014, p.1).

Verifica-se no texto que o respeito às diferenças e o reconhecimento dos saberes construídos pelos sujeitos, independentemente do seu grau de formação acadêmica, na vida

prática, embora o autor tenha fundamentado seu trabalho nos teóricos E. P. Thompson e W. Benjamim, coincide com a formulação utilizada na proposta de dissertação embasada em Peter Burke e Jörn Rüsen: o primeiro apresenta seu conceito de cultura, considerando, por exemplo, as atitudes e os valores das pessoas comuns, o que leva a possíveis mudanças sociais desde que haja espaço para os eventos fundamentais ao processo de mudança social. Daí, reconhecer as experiências dessas pessoas comuns, neste caso, vislumbramos os alunos, e incentivá-los a emitir, a expor suas vivências, mostrando-lhes o quanto são significativas e são, sim, parte de uma construção histórica. Esse evento é um exemplo do que Burke apresenta como micronarrativas. Enquanto Rüsen nos apresenta sua interpretação dos fatos do cotidiano, as situações da vida prática dos indivíduos, suas experiências e interpretações do tempo, o que é conhecido como consciência histórica. Nessa construção do pensamento, as experiências da vida cotidiana são fundamentais para analisar-se a história como ciência, possibilitar que as pessoas comuns sintam-se empoderadas e partícipes da história.

E segue o autor, o qual se apresenta como professor de Prática do Ensino de História, informando que, a fim de formar os profissionais idealizados pelo projeto pedagógico do curso, desenvolve as atividades visando integrar ensino e pesquisa, já que entende que os professores necessários para os dias atuais devem ser mais do que meros transmissores de conteúdo. Ele busca relacionar a produção de conhecimento histórico com o ensino de história, nos níveis fundamental e médio. Para isso, suas alunas e alunos são incentivados a organizar seus estágios, abrangendo diversas temáticas, diretamente relacionadas. O professor enfatiza que algumas e/ou alguns alunos e alunas trabalharam/pesquisaram sobre o Movimento de Mulheres Agricultoras no Oeste de Santa Catarina e realizaram o estágio na forma de extensão junto ao grupo de mulheres. Outras acadêmicas pesquisaram a história de uma empresa de transportes urbanos em Chapecó-SC: o estágio foi realizado na forma de curso para motoristas e cobradores da empresa de ônibus. Após a realização das atividades, os/as acadêmicos/as realizaram relatório com a avaliação dos alunos que viveram a experiência. As avaliações destacam que a experiência foi rica, dinâmica, “as aulas de história deveriam ser sempre assim”. “Assim, ocorre grande interesse pelas aulas de história, quando são construídas de forma criativa e atrativa: os alunos sentem-se sujeitos, construtores de conhecimento e não meros expectadores”, afirma o autor. (PAIM, 2014, p.2)

A compreensão de que a prática deve andar ao lado da teoria se comprova, mais uma vez, como altamente positiva, eis que os movimentos de diálogo com a academia proporcionam enriquecimento mútuo. E o contato de acadêmicas/os com trabalhadores/as nos

próprios espaços de desenvolvimento das suas atividades proporciona a constituição de confiança e de sentimento de valorização por parte de trabalhadores/as.

O autor relata que, ao acompanhar as experiências de docência dos/as estagiários/as, começou a questionar-se a respeito de como seriam as vidas daqueles/as professores/as após a conclusão da graduação:

frequentemente, passei a ter alguns retornos da parte dos ex-acadêmicos, como e o que estavam trabalhando, as dificuldades enfrentadas, a sobrecarga de atividades e turmas; a falta de material e tempo para preparar as aulas; a necessidade de recorrer aos livros didáticos. Mas eram informações pontuais e esparsas. Aumentava mais e mais a vontade em buscar maiores informações junto aos professores iniciantes, para assim avançar na construção desta experiência de integração entre ensino e pesquisa. (PAIM, 2014, p.2)

Deve estar presente nos cursos de graduação e nos de pós-graduação a tentativa de aproximar as/os egressas/os da universidade, após a conclusão de seus estudos. Constituindo para isso formas de participação de quem já está exercendo atividade profissional a partir da formação oferecida pela universidade no espaço acadêmico. Teoria e prática, movimentos e academia, uma vez mais, alimentando-se mutuamente.

Para o autor, o principal instrumento utilizado para a coleta de informações foram depoimentos orais, gravados, nos quais ele manifesta: “apresentei algumas questões chaves para que os professores de História em início de carreira, pudessem dar início às falas”. A partir daí, ele promove ampla reflexão sobre fontes orais, detalhes da metodologia que utilizou, destaca elementos referentes à memória, cita os teóricos que deram base para fundamentar a sua pesquisa, questões que, embora atinentes ao trabalho que estamos desenvolvendo, não serão aprofundadas por não constituírem o foco, neste momento.

Retomando, o autor se pergunta:

... onde estão os professores de História? Dos depoentes, 19 estão atuando em escolas públicas, da rede Estadual de Santa Catarina e redes municipais (...), e uma professora está atuando em colégio particular. Neste grupo todos já trabalhavam antes de concluírem a Graduação, quer com História durante o curso ou anteriormente, com séries iniciais do Ensino Fundamental. As dificuldades apontadas pelos depoentes são muitas, algumas relacionadas aos alunos, aos colegas, direções, pais, falta de materiais, quantidade de turmas (...). (PAIM, 2014, p.5)

Ressalte-se que professores/as sem curso de graduação já exerciam atividades em salas de aula, alguns deles trabalhando História. Duas reflexões podem ser feitas: para “ensinar”

História, não necessita formação específica e a experiência de vida pode ter auxiliado para a troca na sala de aula.

O autor segue relatando os problemas encontrados pelos/as professores/as na efetivação do seu fazer. Um dos professores entrevistados responde que:

... é bem complicado trabalhar porque o aluno está acostumado com o tradicional, aí que está a maior dificuldade. Primeiro chega na sala de aula um professor um pouco diferente, já começam porque tal professor fazia assim e até fazer eles mudarem um pouco, perceber essa mudança aí na forma de trabalhar o conteúdo, se torna difícil, porque acostumaram sempre trabalhando com livro, já a gente vai trabalhar com outra...De outras formas, eles já estranham. Até adequar o aluno a essa nova forma dá um pouco de dificuldade”. (PAIM, 2014, p.5).

A análise do desafio enfrentado por docentes em sala de aula, posto principalmente pelo status de uma cultura histórica que delinea os modos de fazer, revela uma engrenagem estruturante do fazer educacional: os fazeres tidos como “tradicionais”. O autor informa ter percebido nos depoimentos que:

determinados elementos da cultura escolar estão instalados nas escolas, através de algumas práticas que se perpetuam de uma geração para outra. Elementos da cultura escolar que se insinuam como tendências culturais extra-escolares, centradas no consumismo, na diluição dos sujeitos, nos preceitos de ‘vivências’ automatizadas destituídas de sentido... engendradas na relação direta com o avanço da modernidade capitalista, também em nosso país. Neste sentido, existe nas escolas uma acomodação construída nos alunos de que é preciso trabalhar com o livro didático, que é melhor trabalhar assim: o conteúdo está pronto.....Esta forma de trabalhar história está intimamente ligada à formação de grande parte dos professores que fizeram sua Graduação há maior tempo. Nesta formação, certamente encontramos resquícios das Licenciaturas Curtas de Estudos Sociais, onde o professor era formado para ser um transmissor dos conteúdos definidos pelos livros didáticos. (PAIM, 2014, p.5/6)

Percebe-se uma dicotomia entre a afirmação de que há um avanço do consumismo pelo sistema capitalista, reconhecendo e concordando com a crítica. É preciso observar que esse avanço do consumismo oportuniza a alunos/as adquirirem equipamentos que lhes facilitam a comunicação e a busca de informações. Entende-se também que, ainda nos tempos atuais, o livro didático exerce um papel de relevância na sala de aula. Quanto à formação de professores/as, o desafio que está posto, tanto para quem chega à universidade para “receber” a formação, quanto quem ali está para repassar, é subverter a ordem estabelecida, porque muitos acadêmicos manifestam na sala de aula contrariedade se o/a professor/a executa suas aulas de maneira alternativa, diferente, que foge ao modelo a que aqueles alunos foram

acostumados nos ensinos fundamental e médio.

Outro enfoque da pesquisa refere-se à chegada de professores/as novos/as nas escolas.

Uma das professoras entrevistadas relata que:

Quando eu me efetivei, eu cheguei assim, tinha dois professores de história em final de carreira eu procurei. Pedi que me dessem ideias para montar essa feira, assim juntas. No início sim beleza, disseram que iam me ajudar e tal, só que quando era a hora de dar essa ajuda de dar ideias (...) ninguém me ajudou. Esses professores não estão mais dispostos a ajudar a gente (...). (PAIM, 2014, p.6)

O desencanto e o desânimo de muitas docentes em final de carreira aparecem na fala da entrevistada como um desabafo. Outra professora também manifesta as dificuldades que encontrou ao chegar a uma escola com um corpo docente já há muito formado:

momentos de hostilidade dos mais velhos para com os que chegam; pelo fato de você iniciar, muitas delas acham que você tem que estar sempre submisso, porque elas sabem mais. Elas estão se aposentando, então nós não temos direito nenhum de saber sobre um assunto a mais ou ter uma forma diferente de trabalhar. Você é sempre contestada... põem em dúvida seu trabalho... Desde que eu comecei na universidade eu procurei ajuda, eu senti dificuldade, mas vi que não tinha retorno nenhum (...). (PAIM, 2014, p. 6/7)

Conforme se pode perceber, independentemente da instância, do espaço da formação, seja ensino fundamental, médio ou superior, restando claro que não pode haver generalização; há sim, um estranhamento que, muitas vezes, dificulta e reprime quem chega, de propor, de inovar nos métodos. Entende-se a dificuldade de conviver com as diferenças, de mexer com o estabelecido, de provocar a saída da zona de conforto. Há, em muitas situações, uma resistência em aceitar os que chegam, os de fora, talvez porque os/as que já estão se sintam ameaçados/as pelos/as novos/as. Outra questão enfocada diz respeito à dificuldade de trabalhar em grupo. Há apenas uma reunião geral no início do ano. Manifesta a professora:

Sentar junto para se discutir o que se trabalhar durante o ano, a gente faz no começo de fevereiro, só no começo de fevereiro. E a questão da troca de material geralmente é assim: você tem o seu material, e os outros professores que vão com seu material onde quiserem certo? (...) nós não conseguimos se ajudar, mais é com aqueles professores de mais tempo de trabalho, que estão se aposentando, porque eles assim, se acham que eles são bastante superiores a gente. (PAIM, 2014, p.7)

Outro aspecto que também foi apontado como elemento dificultador do trabalho das/os professoras/es é, segundo o autor, “a ideia corrente entre os pais dos alunos, que

história é uma disciplina fácil e que, portanto, os professores não podem ‘cobrar’, não podem reprovar, não podem ter notas baixas...” (2014, p.7) Uma das professoras diz que “a concepção dos pais é que História e Geografia são disciplinas mais fáceis e que os alunos têm que estar com nota alta”. (2014, p.7)

A ênfase ainda dada às disciplinas dos cursos de exatas, em detrimento dos cursos de humanas, tem percorrido nossa realidade e está presente nos dias atuais. Pode-se observar uma mudança no interior das universidades, em nível de governos federal e estaduais, em oportunizar formação para alun@s³ e professor@s dessas áreas do conhecimento. No entanto, ainda é desigual o oferecimento de apoio, através de bolsas de estudo para financiar pesquisas nas referidas áreas, bem como a quase ausência de políticas no âmbito das estruturas de estados e municípios, que possibilitem liberação para professores/as buscarem seu aperfeiçoamento.

O autor manifesta-se em relação a tais aspectos, reconhecendo haver, por parte das/os professoras/as, tentativas ricas, demonstradas nas narrativas, de superarem o vigente. Ele enfatiza que:

os elementos que caracterizam práticas pedagógicas, onde cada um realiza o eu trabalho, sem vincular-se com os demais. Explicita exatamente o modelo de escola concebido pela modernidade capitalista, onde predominam as relações verticalizadas, hierarquizadas, esfaceladas entre os sujeitos, que nela convivem de maneira distanciada. Nesta falta de relação com o outro se revelam alguns elementos que prevalecem nas práticas do professor que busca encontrar assim no outro a si próprio, ao disputar espaços, tempos, saberes, atenções. Na relação com o outro, ao tentar colocar-se como superior, como mais capacitado, buscam esconder muitas vezes, as fraquezas e as dificuldades. (PAIM, 2014, p.7)

Interessante perceber que, na manifestação do autor sobre as relações na escola, no espaço onde convivem cidadãos e cidadãs, uns na condição de professores/as, outros na de alunos, não se encontra qualquer referência às pessoas que contribuem para a educação através do seu trabalho: pessoal da higienização, secretários/as, merendeiras/os, enfim, outras/os servidoras/es que não professoras/es. Há uma ênfase na dificuldade de relacionamento entre professores mais antigos e novos. Então, mesmo fazendo referências críticas ao sistema capitalista, ficam ausentes tais situações, inclusive no que diz respeito às mulheres enquanto gênero. O autor segue seu dizer:

A construção do fazer-se do professor dá-se num processo relacional, ou seja, constrói-se na interação com o outro, que pode ser um professor

³ O uso da arroba deve-se à intenção de identificar pessoas do gênero feminino e masculino.

universitário, um colega de trabalho na troca de experiências, informações... Outro que é também o aluno, que no diálogo constante promove o crescimento profissional do professor. (PAIM, 2014,p.8)

Constata-se, nas entrevistas realizadas pelo autor, que as condições para o ensino de história necessitam ainda de uma grande mudança nos paradigmas presentes nos cursos de formação. Só poderemos ter professores/as historiadores/as quando houver, por parte da academia, uma real inter-relação entre professores da academia, acadêmicos, graduados. O distanciamento entre essas pessoas nas distintas etapas da formação é responsável pela manutenção da visão, encontrada ainda hoje nas escolas: vide distribuição de carga-horária, que algumas disciplinas são mais importantes do que outras. A formação para o mercado de trabalho é atribuição da universidade, mas não só visando às áreas nas quais a tecnologia fala mais alto do que as disciplinas provocadoras do pensar, da reflexão, do conhecimento do espaço que cada um/a ocupa na sociedade. A referida definição do lugar de cada um na sociedade não é imutável: os indivíduos se constroem socialmente e, assim sendo, é possível o deslocamento na estrutura social, desde que seja compreendido que isso é possível. E se dá a partir do aprimoramento da consciência histórica.

Portanto, após essa análise de trabalhos que evidenciam o que é ser professora, partindo do olhar das próprias docentes, objetiva-se demonstrar o estreitamento da relação do presente trabalho com o conceito de literacia histórica, o qual permite abordar a História em múltiplas possibilidades e definições, de como pode ser “lida” e, conseqüentemente, vivida, é que reiteramos a literacia. O conceito tem em seus fundamentos a compreensão de que os fenômenos tomados por objetos de conhecimento não são naturais ou dados externos à História, mas construção social, logo, História.

Pensa-se que, a partir das interpretações que as pessoas, alunas/os, professores/as têm de textos e conceitos, surge a necessidade de desenvolver a habilidade crítica diante das próprias realidades do conjunto de pessoas que convivem no ambiente escolar, enfatizando os estudantes. O desafio posto é, entre outros, capacitar indivíduos críticos, que consigam perceber que a história se cria e vive ao seu redor, em um processo dialético; que são, portanto, construtores dessa história, muito além de meros expectadores. E ainda que o ambiente onde vivem é constituído a partir das suas ações ou da ausência delas; que a relação com o passado não é morta, nem distante, mas viva e presente; que nesse contexto não há lugar para jogar ao outro as responsabilidades pelos acontecimentos positivos ou negativos, eis que, como partes desse todo, cabe a cada um/a parcela de responsabilidade. Mas como

atingir tal compreensão? Através da Educação Histórica, porque se compreende que o ensino de História é responsável pela formação da consciência histórica. Nesse sentido, segundo Meinerz, ao referir-se à relevância do ensino de história, afirma: “ao construir qualquer conhecimento, produzimos novidades em nós mesmos, portanto, estamos também nos construindo, nesse processo, enquanto sujeitos”. (2001, p. 9-64) A autoconstrução identitária vivenciada pelos docentes, conforme referiu a autora, é fruto do processo de ensino-aprendizagem vivenciado em sala de aula, pois o mesmo é estabelecido seguindo uma lógica dialética de experiência com o saber.

Para a continuidade do trabalho proposto, considerando-se que professoras e professores de História precisam superar antigos procedimentos para o ensino da disciplina, eis que elas/es podem tornar-se responsáveis pela propagação/manutenção de estereótipos e preconceitos constituídos socialmente ao longo dos séculos. E que, no caso da História das Mulheres, é preciso buscar formas de confrontar a construção social sob a perspectiva sexista masculina. Configura-se necessário incluir a mulher como categoria histórica; porém, como nos dias atuais ainda não encontramos essa realidade nos livros didáticos, faz-se necessário que outros meios sejam adotados para a apresentação das disciplinas. Considera-se relevante que estruturas fortemente organizadas sejam desestabilizadas para possibilitar a assimilação de novos elementos.

2.1. Experiências de Educação não formal – ativismo: compromisso com a transformação

Entendeu-se que complementariam a construção deste trabalho os relatos de experiências vividas através de participações em movimentos sociais, escolas, em vários Centros Referências de Atenção Social – CRAS (Hidráulica, Cidade de Águeda), espaços governamentais. Embora se tenha participação há muitos anos nos debates envolvendo questões relacionadas às mulheres, optou-se por apresentar aqui algumas ações ocorridas nos anos de 2013 e 2014, principalmente no mês de março, como atividades relativas ao dia 8 de Março – Dia Internacional da Mulher. Os temas solicitados para abordagem foram relacionados à violência contra a mulher, lei Maria da Penha, direitos das mulheres, organização de movimentos sociais, sindicalismo, história da vestimenta feminina, participação das mulheres na história, políticas públicas e as mulheres, sexualidade, invisibilidade das mulheres na história, ações afirmativas, combate ao preconceito, relações

homoafetivas, direitos humanos. Recebeu-se convites para rodas de conversa, seminários, palestras, semanas acadêmicas de vários cursos. E há dois anos há um convite, por parte da Secretaria de Assistência Social, Cidadania e Mulheres do município de São José do Norte, para participar de Ciclo de Palestras-Mulheres.

A proximidade com as pessoas nos seus locais de vivência trouxe como resultado situações bastante gratificantes: as pessoas sentem-se “em casa” e ficam muito mais à vontade para participar da troca de experiências. Soma-se a isso o formato da participação e da linguagem, da comunicação que se adota, uma fala que seja compreendida e que não denote “saber acadêmico” em um ambiente onde tal exigência não se faz presente. A compreensão de que educação pode ocorrer em outros locais que não somente nas escolas e o entendimento da educação na formulação mais ampla fazem com que a referida experiência seja reiterada. Houve encontro com três turmas de alunas/os do terceiro ano do Ensino Médio Politécnico para falar da violência contra as mulheres; com outros alunos também do Politécnico, falamos a respeito da influência da moda no papel que as mulheres desempenham na sociedade. E em outras escolas, houve conversas com mães. Aconteceu a ida a localidades rurais e bairros bem distantes do centro da cidade, enfim, buscou-se unificação com outros movimentos sociais, LGBT, negros/as, feministas, sindicais, pela compreensão de que a luta deve se dar de forma unificada.

Percebeu-se que, ao participar nas escolas, a convite de professoras/es, para debater temas polêmicos, isso facilita a quem faz parte do grupo escolar porque a exposição do assunto é feita por alguém de fora; então, professoras/es ficam, de certa forma, preservadas/os da reação, que poderia ocorrer em virtude da exposição do tema, seja por colegas e/ou pais/mães de alunos/as. Por outro lado, o assunto acaba sendo levado para o interior da escola, o que possibilitará o retorno do debate de forma mais tranquila. É preciso registrar que, nas escolas, onde foram levadas as discussões, há concordância por parte da direção nesses processos de abertura para a comunidade escolar participar dos debates. Essas oportunidades são ricas, possibilitam que seja construída junto às comunidades a concepção de pertencimento, da valorização do que é público e precisa estar a serviço das pessoas que ali vivem. E mais: que elas podem assumir ações, a fim de melhorar as condições da comunidade. Pessoas que vivem e constroem a história.

Portanto, deve-se perceber que a escola é reconhecida como um rico espaço para entabular discussões acerca dos mais variados temas, para além dos currículos oficiais e também utilizar-se deles para abordar os chamados temas “transversais”. Nesse espaço

escolar, onde convivem os saberes, os conhecimentos, as vivências, é preciso construir condições para proporcionar a constituição de pessoas críticas quanto ao seu mundo e aos processos de transformação.

Deve-se buscar compreender que não somente naquele espaço da sala de aula as experiências/ensinamentos devem ocorrer; já afirmava Maria Auxiliadora Schmidt que se deve propor “como estratégias ou como recursos a realização, por exemplo, de entrevistas, estudos de campo ou estudos do meio, que permitam ao aluno se apropriar do conhecimento de forma ativa e articulada com o mundo natural e social”. (SCHMIDT, 2005)

Constitui-se, portanto, como fundamental para a concretização da formação da consciência histórica, que professores/as alunos/as estejam vivenciando uma relação na qual não haja o estabelecimento de supremacia de uns/umas sobre outro/as. É preciso experimentar novas práticas em aulas de história. Considerando-se que as experiências de cada pessoa passem a ser entendidas como integrantes do processo sócio-histórico, essas informações possibilitarão que os indivíduos apreendam as várias produções históricas e as recriem sob a compreensão das suas experiências. Logo, a experiência com o saber pode ser construída dentro das salas de aula, pois, de acordo com Meinerz, “se não há lugar para a ação nas aulas de história, o indivíduo também não atribuirá significado ao conhecimento histórico, na medida em que através da ação atribuímos significado às coisas”. (MEINERZ, 2001, p. 9-64). A atribuição de significado aos saberes é fundamental para que se realize o processo de ensino-aprendizagem, conforme bem apontou a autora, mas é preciso elencar aqui que, mais do que isso, a significação precisa começar no campo da própria prática docente, ou seja, se o fazer professoral não é significativo para quem o realiza, a prática nasce morta. E esse é o tema que será abordado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3: Produção historiográfica e prática docente no relato de professoras

A partir da compreensão de que à universidade cabe o empenho na formação de educadoras/es que entendam seu papel transformador, é que se defende a discussão dos temas gênero, feminismo, mulheres, igualdades de direitos entre mulheres e homens, entre homens e entre mulheres, seus papéis na sociedade, na constituição de suas identidades, sua sexualidade, sob a ótica de que o saber histórico compreende essas representações sociais, eis que estão presentes também na escola e, por isso, devem constar dos conteúdos ministrados nas aulas.

Levando em conta que muitos trabalhos baseados em estudos sobre mulheres têm sido realizados por alunas/os da Universidade Federal do Rio Grande – FURG para a obtenção da titulação em cursos de graduação, detivemo-nos nos cursos de História (Licenciatura e Bacharelado e também um trabalho realizado para a obtenção do título de Especialista em História do Rio Grande do Sul), todos cursos realizados na FURG e constantes nos registros do CDH. Buscou-se também pesquisar uma Dissertação para a obtenção do título de Mestra, curso efetivado na UFPel, devido ao fato de essa docente ter tido sua formação também na FURG e ainda atuar como professora na rede de educação básica do município do Rio Grande.

Os trabalhos de conclusão de cursos estão registrados e arquivados no Centro de Documentação Histórica – Prof. Hugo Alberto Pereira Neves (CDH – FURG). Esse Centro de Documentação está ligado ao Instituto de Ciências Humanas e da Informação – ICHI e teve origem nos primeiros anos da década de 80 do século passado. O total do acervo de trabalhos registrados até esta data, entre graduação e especialização, é de 413, e o foram a partir do ano de 1978; sabe-se que há um número considerável de trabalhos ainda sem registro, o que se deveu, entre outros fatores, à mudança de local do Centro.

Procurou-se, então, realizar um levantamento inicial, no acervo do CDH, a fim de encontrar as mulheres que escreveram sobre mulheres, considerando-se que os títulos já demonstravam isto. Observou-se que a grande maioria dos trabalhos sobre mulheres é de autoria de mulheres: são dezessete escritos por mulheres e quatro, por homens. O mais antigo registrado, sob a ótica da nossa busca, é do ano 2000, cujo autor se apresenta como homem.

A partir da identificação de algumas mulheres que escreveram sobre mulheres e que se

encontram atuando como docentes em sala de aula, ou em outros espaços onde desenvolvem atividades correlatas, idealizou-se conhecer como estão as questões relacionadas às mulheres no contexto onde se encontram as profissionais. O objetivo proposto é entrevistá-las, a fim de buscar informações relativas a quanto o trabalho realizado para a obtenção da titulação oportunizou uma condição diferenciada para tratar as questões relacionadas ao gênero/mulheres no contexto escolar.

Para dar continuidade ao trabalho, será utilizado o método de História Oral, eis que a sua dimensão enriquecerá a historiografia que se pretende produzir. As fontes serão as entrevistas com as professoras de História. Ao conversar com pessoas que estão vivendo a realidade, porque estão lecionando nos ensinos fundamental ou médio ou, ainda, porque estejam exercendo atividades relacionadas à sua formação acadêmica em outros espaços, e cuja memória do passado é próxima, estar-se-á construindo uma relação com atores/atrizes que não muito remotamente estiveram nas salas de aula da academia, e outras que ainda estão. É preciso salientar a pretensão de que o trabalho ora realizado, através de entrevistas, atuais, venha a servir como fonte de consultas para os tempos que virão.

Fundamenta-se a memória como elemento central quando se pretende trabalhar com fontes orais. Com base na escrita de Matos e Sena, “a memória é a base constituidora da oralidade”; ou autoras citam Pierre Nora e afirmam que, “apesar de sempre atual, não representa precisão, pois está constantemente ajustada às crenças e imaginários dos indivíduos”. (2011, p. 95-108)

Percebe-se, então, que há liberdade para a utilização da fonte oral, juntamente com outras formas de registros, tendo presente que, para que se constituam em resultados confiáveis, é preciso que haja, por parte do/a historiador/a a busca por diversas fontes. Ainda de acordo com Matos e Senna, “... a escrita e as narrativas orais não são fontes excludentes entre si, mas complementam-se mutuamente. As fontes orais não são meros sustentáculos das formas escritas tradicionais, pois são diferentes em sua constituição interna e utilidade inerente”. (2011, p. 95-108) Para dar continuidade ao trabalho, após a definição das pessoas a serem entrevistadas, fez-se o contato para saber se aceitavam falar sobre suas escolhas no que diz respeito aos seus trabalhos de conclusão dos respectivos cursos. Após a concordância de todas, perguntou-se qual o local que entendiam mais apropriado para os encontros individuais. Após o retorno, fez-se o agendamento de data, local e horário. Todas as mulheres convidadas a participar das entrevistas já eram conhecidas da entrevistadora, tendo compartilhado vários momentos com cada uma delas, em situações diversas. Entendeu-se que as entrevistas

deveriam ser semidirigidas, o que, segundo Matos e Senna, é “a forma mais indicada, é um meio termo entre a fala única da testemunha e o interrogatório direto”. (2011, p.104)

Ficou estabelecido, então, que às entrevistadas seria proposta inicialmente uma apresentação e enunciadas as questões que seriam abordadas, com o intuito de deixá-las discorrer mais livremente. Seriam retomadas as perguntas se a entrevistadora percebesse que algum dos questionamentos não houvesse sido respondido. Foi perguntado a elas se poderiam ser tornados públicos seus nomes ou se preferiam que se usasse outra forma de identificação para a transcrição. Responderam todas positivamente quanto à publicação dos seus nomes. E no final das entrevistas ficou também autorizada a utilização das mesmas no presente trabalho.

Foram elaboradas as seguintes perguntas:

1. O que pesquisou sobre mulheres e gênero?
2. Relate o porquê deste tema.
3. Fale se há uma relação entre o tema mulheres e a profissão de Historiadora e Professora.
4. Como trabalhou, (se trabalhou), este tema na sala de aula?
5. Quais os materiais utilizados?
6. Recebeu suporte (material, de grupo...), para trabalhar a história das mulheres?
7. Os livros didáticos atendiam suas necessidades?
8. Acha que o tema é importante na atualidade? Continua trabalhando o mesmo?
9. Como? Qual o enfoque?

Com base nessas definições, buscou-se efetivar o processo, para o qual se estabeleceu uma ordem de entrevistas conforme as disponibilidades que as professoras tinham. Dessa forma, realizaram-se, durante o mês de julho de 2014, quatro entrevistas com mulheres, professoras de História, que trabalharam/trabalham em escolas do município do Rio Grande/RS e estado, ou que estão deslocadas da sala de aula, mas exercendo atividades relacionadas à sua formação. Tais professoras escreveram sobre mulheres nos seus trabalhos de conclusão de curso de Especialização e Mestrado. Uma delas manteve o tema que utilizou para a Graduação também na Especialização.

A primeira professora entrevistada (02/07/2014, às 19h50min, no ambiente da Secretaria de Município da Educação – SMED) foi Maria do Carmo de Aguiar; ela concluiu seu curso de Especialização sobre História do Rio Grande do Sul no ano de 2001. O tema explorado para a obtenção do título foi “O Resgate da Violência Urbana contra a Mulher (1914-1934) através da Imprensa Rio-Grandina”. É professora de História da rede municipal

de ensino do município do Rio Grande, tendo estado em sala de aula por onze anos; atualmente está trabalhando como Assessora na SMED, na parte de Educação Patrimonial. Seu trabalho em sala de aula deu-se na escola Maria Angélica, na localidade do Taim, zona rural do município.

Ao fazer sua apresentação, já manifesta: “trabalhei onze anos em sala de aula, em escola da zona rural, onde o tema mulher é muito questionado”. Ela relata que, durante sua graduação, teve oportunidade de participar de um programa do CNPq, onde havia um projeto com o qual se identificou: a violência urbana contra a mulher na cidade do Rio Grande; como percebia a existência de uma lacuna grande em relação às pesquisas sobre mulher, resolveu participar. O seu primeiro trabalho voltado à questão da mulher foi no curso de Especialização. Diz Maria do Carmo:

desde então passei a me interessar mesmo pelo tema. Então tinha essa temática que não era pouco, era muito pouco trabalhada dentro da própria universidade. Eu fui descobrir questão de gênero no segundo ano da Graduação, trabalhando Idade Média, quando fui me interessar sobre casamentos na Idade Média, a relação do homem e da mulher...o papel da figura feminina e o número..., até por ser um número muito expressivo de mulheres na minha turma e que representação as mulheres vinham tendo ao longo da história pra chegarmos até ali naquele momento. Eu entrei na faculdade em 94, sei que outras, várias mulheres já passaram e tudo, mas me suscitou ali naquele momento isso. Então fui procurar, comecei a procurar nos jornais, então eu pesquisei de 1914 a 1932, eu busquei...em qual ambiente essa violência contra a mulher acontecia mais, e sempre se pensou...que ia se achar nos prostíbulos, e muito pelo contrário, a violência era muito mais uma violência doméstica... do que propriamente no prostíbulo. E isso ficava claro, nas evidências, assim nas manchetes, nas notícias dos jornais. Enfim, eu transcrevi todas essas matérias, tenho ainda transcritas...E fiz todo o meu trabalho voltado para descobrir... se essas mulheres encontravam algum amparo..., se existia algo que lhes protegia...é óbvio que não (...).

Considerando-se que, na universidade, são “formadas” as pessoas para atuarem nas salas de aula e, como refere a professora, havia um grande número de mulheres na sua turma, em alguns casos a grande maioria, o que continua ocorrendo. É neste rico ambiente que se deve fomentar as discussões sobre as temáticas gênero, combate à violência contra as mulheres, combate a todas as formas de preconceito e de violência, diversidade, orientação sexual, etnias, assuntos ainda candentes??? nos dias atuais, vistos por muitas/os como bastante polêmicos.

Se compreendermos que há, ainda, uma longa caminhada a ser feita com relação às mulheres, seus espaços, o combate à definição de papéis para mulheres e homens, o próprio

reconhecimento por parte delas dos debates envolvendo sexualidade, para além da discussão baseada em questões de saúde. A universidade reproduz em seus espaços a sociedade, seja através de seus quadros profissionais (docentes e técnicos administrativos em educação), seja pelo grande número de alunas/os que chegam a cada ano. As pessoas vivem em ambientes de construções sociais do masculino e do feminino que hierarquizam as posições sociais de homens e mulheres em determinada sociedade. E carregam consigo, muitas vezes, construções subjetivas eivadas de preconceitos e definições ideológicas embasadas no senso comum. Percebe-se, em número significativo, uma ausência de reflexão crítica dos fatos, suas condicionantes, e o lugar que cada uma/um ocupa no espectro social. É fato que já houve avanços consideráveis no que diz respeito às discussões e proposições de trabalhos com tais temáticas, mas é preciso que haja inter-relação entre os vários cursos na formulação de currículos que abranjam os temas em foco. Não somente dos cursos de História, Geografia e Educação saem profissionais que irão para as salas de aula. O reconhecimento dos avanços se dá nos cursos citados. A superação dos problemas sociais que envolvem os vários assuntos polêmicos deve ocupar a preocupação de dirigentes da universidade, suas instâncias de decisão e as organizações representativas dos grupos que compõem o ambiente universitário. A relevante unidade entre academia e movimentos sociais faz-se, a cada dia, mais necessária. E é preciso investir também em uma política educacional não sexista.

Neste momento há manifestação de concordância da entrevistadora com a afirmação da entrevistada, referente à violência contra as mulheres, eis que somente no ano de 2006 foi aprovada e sancionada uma lei que visa proteger as mulheres, denominada Lei Maria da Penha; houve arguição da inconstitucionalidade da lei, tendo o Supremo Tribunal Federal reconhecido sua constitucionalidade no ano de 2012. E as evidências dessa violência de gênero e os feminicídios continuam ocorrendo porque são fruto de tradições culturais que consideram as mulheres menos detentoras de direitos, inclusive o de igualdade. São homens que entendem, ainda, que as mulheres são sua propriedade e, como tal, a eles cabe definir se viverão ou não quando buscam a separação. O ciclo de violência não respeita classe social: está presente, de maneira “democrática”, em todos os níveis. Continua a professora Maria do Carmo:

naquele momento a mulher foi feita como um objeto, me desculpa os termos que estou utilizando, mas eram os termos que se mostravam presentes durante a pesquisa. Onde se vai pedir socorro aos policiais, elas estão sendo, as prostitutas mesmo, estão sendo espancadas, pedem auxílio aos policiais, e não têm nenhum, pelo contrário, até ajudam. Porque erradas eram elas. E vários outros casos...eram muitos...eu criei tabelas e quantifiquei. E tinham bombons envenenados de noivos que se consideravam traídos e

envenenavam as noivas, mas sem índice...de que pudesse ter ocorrido aquela traição....me interessei cada vez mais..., tanto que a minha pesquisa ia até 20 (1920) e eu fui até 32 (1932), porque o jornal cada vez mais me fornecia. E ao mesmo tempo que o jornal me fornecia essa matéria contra a mulher, a mulher já aparecia em imagens...., nos teatros...., então a mulher já tinha uma representatividade social que chocava ao momento que tem aquela violência toda contra ela....Depois que fiz....a minha monografia fiquei um tempo sem pesquisar. Só retornei em 2010 no Mestrado, mas quis retomar a pesquisa (...).

Embora a violência contra as mulheres não seja o foco principal deste trabalho, faz-se necessário registrar que a professora Maria do Carmo apresenta na sua dissertação dados numéricos relativos aos tipos de violência praticados contra as mulheres na cidade do Rio Grande, no período estudado. (Tabelas constantes nas páginas 56 a 66). A pesquisadora tipificou também os instrumentos utilizados, os motivos e o resultado da violência. Agressão, tentativa de assassinato (a mais constante=25), assassinato (17), espancamento, agressão e ferimentos, agressão moral, rapto, estupro (4) e outros. Dos instrumentos e recursos utilizados, o "campeão" foi o revólver (21), mas encontramos também agressão com ferro, faca, canivete, navalha, tamanco, pedra, serrote, cadeira, dentadas e veneno. Os motivos mais recorrentes foram: ciúmes (31), ciúmes e falta de dinheiro, embriaguez, desobediência, assédio sexual, abandono e separação.

Chama a atenção o tratamento dado pelos órgãos policiais do período pesquisado quanto à forma de violência, tratando agressão, agressão com ferimentos e agressão moral, talvez pela compreensão de que havia uma escala na forma de agredir, sendo umas menos danosas do que outras. Há uma coluna com o "resultado da violência", na qual consta o número de mortes e de curativos e onde se observou que, em relação aos quatro estupros, não há referência a algum atendimento, como curativo, por exemplo. E em outras violências cometidas, como espancamento, também não há registro de atendimento.

É preciso reconhecer que a fonte utilizada, os jornais da cidade à época, são fundamentais para que, juntamente com outras formas de buscar conhecer a história local, desempenham um papel relevante. Os jornais e suas informações, analisadas sob os aspectos de posicionamento político, explícito ou não, oferecem as pistas para a (re)construção do período histórico.

Percebe-se também que o fato reconhecido pela entrevistada, qual seja, o de algumas mulheres já terem representatividade social e a violência ter sido flagrante, demonstra que, naquele período, não havia, por parte das mulheres que, de alguma forma, ascenderam socialmente, uma preocupação em defender as menos favorecidas. Principalmente em se

tratando de prostitutas, o que é compreensível pelo contexto da época. E a professora diz que desejava:

retomar com o gênero, a questão de gênero...trabalhar com as mulheres...e conversando com a Júlia (Júlia Silveira Matos, professora do Instituto de Ciências Humanas e da Informação – ICHI, e do Programa de Pós-Graduação em História – PPGH, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG), eu disse...até gostaria de levar adiante com a lei Maria da Penha..., mas aí o que aconteceu..., eu não tinha subsídios aqui em Rio Grande, porque... no primeiro momento da minha pesquisa eu fui direto pro Fórum, e quando cheguei...para pedir o material, os processos crimes, eles me disseram que sim, eu poderia ter acesso....., só que tinha que selecionar esse material. E quando eu entrei...não tinha o prédio novo....era um prédio ali do lado do Juvenal (Colégio Estadual Juvenal Müller)...era uma casa alugada, era uma sala muito grande....com os processos empilhados. E como os meus processos eram muito antigos, grande parte já havia sido incinerada, ou mandada para Porto Alegre. Fui até Porto Alegre, mas não encontrei, dentro do meu período não existia, e os que aqui encontrei não eram significativos..., assim, eles davam sempre o parecer favorável ao homem. Então...eu pensei...vou ter que encerrar, infelizmente, não consegui dar continuidade. Aí eu peguei outro tema, que foi o voto feminino. Até porque dentro do Rio Grande..., nós sempre tivemos lideranças femininas..., mulheres representativas dentro da sociedade, e eu queria saber...se existia um movimento feminista forte dentro da cidade, que pudesse representar essas mulheres...então comecei a pesquisar o voto feminino na cidade do Rio Grande..., que foi o tema da minha Dissertação, de 1932 a 1934...minha ideia era ir até 37 (1937)...depois de todas as mudanças do Estado Novo..., pra ver o movimento social mesmo..., mas fui orientada a fechar...e fechei em 32 (1932)...Pra minha surpresa, apesar de mulheres significativas, não tivemos nenhum movimento sufragista aqui em Rio Grande.

Pode-se pensar que os pareceres favoráveis aos homens, encontrados pela entrevistada, se davam, segundo a concepção dos julgadores de que homens não eram culpados pelos atos violentos, e que a culpa era da mulher, que o obrigava a ter atitudes fortes, parte da sua construção. As mulheres, mesmo nos dias atuais, de vítimas se transformam em culpadas. Não raro se ouve, ainda, que são estupradas porque andam com roupas provocantes e a “natureza” do homem lhe faz assim: alguém que não consegue “segurar” os seus instintos. E com relação à ausência de mulheres no processo eleitoral, no movimento sufragista, é plausível pensar que era muito forte naquele período a visão de que política não era coisa para mulheres. É sabido, porém, que o movimento feminista brasileiro, a partir de 1922, organizou-se juntamente com feministas internacionais, mais restrito, contudo, ao centro do país. Em 1932 o Brasil homologou um novo código eleitoral, no qual se incluía o voto feminino. De acordo com Rachel Soihet,

embora a campanha sufragista de maior alcance não se tenha aqui tornado um movimento de massas, esta se caracterizou pela excelente organização, o que fez do Brasil um dos primeiros países a garantir o direito de voto às mulheres. Por outro lado, apesar de ter sido um movimento articulado às elites, não se pode dizer que não tenha se empenhado também em outras causas democráticas. De fato, várias das militantes desse movimento estavam também preocupadas em garantir conquistas para os trabalhadores, particularmente, às mulheres das classes trabalhadoras...as mulheres das classes trabalhadoras, mais preocupadas com questões de sobrevivência que com o problema específico do voto. (SOIHET, 2012, p.226)

A luta e a militância destacadas por Raquel Soihet foram decisivas para os movimentos sufragistas femininos no mundo e no Brasil, marcados pela articulação política, organização e consciência de unidade. Nessa direção, seguiu a professora em sua narrativa:

Então foi assim, foi através mesmo da busca..., por esta presença feminina e até por estar dentro da sala de aula dentro do período da escrita e, por não encontrar nos livros didáticos..., sabe, nós temos ainda esta carência muito grande dentro do livro didático, que é a falta...de uma escrita mais voltada...ao cotidiano, nós temos muito os fatos ainda, sabe aquela história muito montada, muito dos heróis ainda. Que está valendo...mais tradicional (...).

Maria do Carmo manifesta que o fato de estar na sala de aula e a insuficiência de dados sobre as questões relacionadas às mulheres nos livros didáticos levaram-na a trabalhar juntamente com as professoras de Educação Artística e Ciências. Elas levavam o material, selecionavam artigos que fossem adequados à idade de alunas/os e trabalhavam em grupo. Procuravam, através dos artigos nos quais as disciplinas podiam se encaixar, conciliar o trabalho em conjunto. A esse respeito, afirma a professora: “saíram trabalhos muito bons”. E continua:

Mas ainda existe essa carência e até uma...resistência, o que eu acho uma pena, porque nós temos um número de meninas e dentro da sociedade...que eu vejo assim...que eu percebia dentro da minha sala de aula, a mulher se vendo muito como comercial ainda, a menininha tinha que seguir um modelo típico... Ainda os papéis dentro da sociedade. E trabalhar na zona rural isso não é fácil...é muito mais difícil porque eles têm uma tradição muito arraigada, assim...que homem...isso é coisa de macho, isso é coisa de mulher..., isso eu não faço porque é coisa de mulher...E nós começamos a mudar isso, essa visão na escola, até no próprio atendimento...um exemplo muito simplista, mas que funcionava. Fizemos uma festa dentro da sala de aula. Aí as meninas...vamos pegar as vassouras e vamos varrer. Por que vocês? Não, hoje vai um grupo de meninos, vamos intercalar esse trabalho...porque...o que viam em casa...o pai que chega do trabalho e a mãe que estava em casa com tudo pronto... Aquela visão bem tradicional de família...A manutenção dos papéis...Era isso que tentávamos burlar...não algo que chocasse... a escola...porque não poderíamos mudar tanto...mas aos pouquinhos introduzindo isso.

Evidencia-se, na fala da professora, que pequenas ações são importantes e podem ser adotadas para alterar o que está estabelecido. Mas se observa também que as iniciativas têm uma ação a partir de alguém que percebe a necessidade de discutir, de tentar constituir uma consciência em alunas/os. Embora já existam políticas educacionais que apontem para a interdisciplinaridade, estas não são sempre adotadas como prática nos processos educativos. Tem estado presente a iniciativa pessoal de alguma educadora. A relação da professora/historiadora, o seu comprometimento a partir do momento em que teve a compreensão, a apreensão do que estudou sobre gênero/mulher e o compromisso de levar este assunto para a sala de aula ficam evidenciados nas suas manifestações. E ela fala de como se sentiu comprometida em assumir esse papel:

Quando eu comecei a trabalhar eu já tinha começado as minhas pesquisas. Eu tinha quase que um compromisso, porque a mulher era citada só lá na Semana de Arte Moderna... eu me vi no compromisso de mostrar bem antes...mulher na pré-história...já que tem que seguir os padrões vamos trabalhar com tudo isso. E cada vez mais eu fui inculcando isso na minha prática diária, mas sempre buscando subsídios fora.

Questionada a respeito de como tem trabalhado o tema na sala de aula, os materiais e se teve suporte, Maria do Carmo responde: “nós trabalhamos muito com imagens... e interpretação. Fragmentos de artigos e interpretação desses fragmentos. Era feita a leitura desses fragmentos e em seguida eles eram representados através da arte”. Quanto ao suporte, ela diz: “suporte dentro da escola eu sempre tive, suporte de pedir material, tinha (...) pedir para levar os alunos para visitas, tinha; materiais que eu não tinha na escola, mas que a escola poderia conseguir também...”. Ela manifesta que:

eu tive a sorte de trabalhar numa escola que sempre pensou assim... que o importante é o aluno. Isso eu gosto muito de salientar, porque existe sempre assim, ah a escola...os professores são acomodados. Não, eu tive a sorte de na escola pegar um grupo muito bom e até o gestor que acreditava que a nossa proposta ali era mostrar algo mais para os nossos alunos. Até porque eles estavam fora do centro da cidade, à parte de algumas discussões, então este suporte eu tive. Claro que, didático não...se eu fosse só com o suporte da escola, não.

Observe-se a existência de ações de transformação no processo educativo que, muitas vezes, são desconhecidas, e as/os educadoras/es que as realizam, com frequência, não percebem o quanto são transformadoras e sua condição de agentes de mudança.

Quanto aos livros didáticos, a professora volta a reafirmar que são muito breves, e

exemplifica:

Eles trazem a mulher na Semana de Arte Moderna com Tarsila...depois eles trabalham a mulher no voto em 32 (1932), que também é muito próximo..., então aquela coisa... mulher vota, então traz uma imagem da mulher votando...e ali dizendo que devido à luta...quer dizer, um texto que vem trabalhando todo um período...em uma época marcante...trazer seis, no máximo dez linhas numa citação, é muito pouco...não mostra a luta que houve, em minuto algum se referem a todo o movimento feminista. Isso foi uma questão que nós começamos a abordar, claro depois de eu estudar, fazer todo um levantamento, de que forma eu poderia colocar isso pra eles, que existiram esses movimentos, assim como uma série de movimentos sociais que são deixados para trás.

Reiteradas vezes tem-se concluído que, embora ainda muito utilizados nas escolas, os livros didáticos necessitam de reformulação quanto à sua elaboração.

Compreende-se as críticas severas que a forma de elaboração dos livros recebe, desde a centralização da sua confecção, passando pela abordagem dos temas e, em muitos casos, como na questão da História das mulheres, a construção de lacunas ou ausências sobre como elas participaram/participam da construção histórica. (LOSE, 2014)

Questionada a respeito de ter sofrido algum tipo de entrave para executar a inclusão do tema, algum questionamento por parte de mães e/ou pais, considerando, principalmente, o fato de ser uma escola rural, e que pudesse mexer o que está estabelecido, que estava estabelecido, a professora responde que:

não...alguns alunos questionavam, até as próprias meninas diziam....ah vou começar a falar isso em casa então. E as mães nas reuniões levavam isso...assim...naturalmente, é melhor que elas conhecessem o que elas não tiveram oportunidade de conhecer, de saber...e até de valorização, porque nós tínhamos na escola...várias meninas de quatorze anos saíam da escola, ou porque vai casar ou porque precisa trabalhar. Mas aí não é aquele trabalho legalizado, é o trabalho nas serrarias, o trabalho nas granjas. Então nós...queríamos acabar com isso, tem que terminar o primeiro grau, tem que ir para o segundo grau. Eu brincava com eles assim...olhem o que existe do outro lado da BR esperando vocês, não pensem só aqui, foquem no que há mais além.

A boa iniciativa demonstra ser possível e passível de mudanças, mesmo no caso de mulheres e homens que vivem na zona rural. As/os professoras/es são vistas/os como autoridades, como pessoas que detêm um conhecimento que a maioria das mães e pais não têm; as falas e as ações provocaram, neste caso, reações favoráveis. Principalmente por parte

das mães que, com a dificuldade maior de abordar temas que elas próprias nunca discutiram, ficando para a escola tal tarefa. Observa-se a precarização do trabalho feminino, não só, mas neste caso o enfoque é este, e a permanência do casamento como forma de sobrevivência econômica e de fortalecimento da subjetividade do papel da mulher. Afinal, a mulher que tem um homem está cumprindo satisfatoriamente o papel a ela destinado. Diz a professora:

E esse era o nosso trabalho...e quando se fala em gênero, eu acho também o papel do próprio homem...o homem tem que se encontrar dentro dessa sociedade. O menino tem que se ver. Porque se aborda muito a questão da mulher...isso até eu me questionei depois da minha pesquisa. Eu falava muito...eu tinha um discurso muito inflamado em relação às meninas, sabe? Eu parava e pensava assim..., mas não é culpa deles, eles estão reproduzindo o que eles conhecem. Então vamos começar a mostrar qual é o papel desse...novo...desse homem...que está aqui em formação. Desse homem, desse próximo cidadão... aí começamos a levar também...porque os meninos começaram assim, ah, porque vocês só ficam falando das meninas, falando da importância das mulheres, e nós não fizemos nada de bom? Só ficam... isso alunos de 6º, 7º, 8º, 9º anos, no caso. Então a gente começou a ver que existia a necessidade também de mostrar aquele homem, as lutas que eles tiveram.

Ressalte-se que uma transformação social somente se dará com a participação de todas as pessoas. Há muito ainda a caminhar para conseguir que as mulheres percebam, (re)conheçam sua condição de agente do próprio destino, da orientação sexual, do fazer na sociedade de acordo com sua decisão, sem se sentirem culpadas, muitas vezes de viver, de ser mulher, de não querer ser mãe, em nome de um papel já definido quando – hoje isso é possível – a ultrassonografia revela uma criança de sexo feminino. Sua trajetória, então, está construída a partir do biológico, do sexo. Roupinha rosa, nome de menina.... A mesma afirmação se aplica completamente aos meninos também. Trata-se de uma bela discussão, mas ainda pouco difundida e/ou aceita, mesmo no ambiente acadêmico. Compreende-se, no entanto, que se fazem necessárias abordagens destinadas aos meninos, da mesma forma, no sentido da sensibilização deles para com a questão de gênero, o respeito às diferenças, a coragem de assumir sua orientação sexual, a fim de que as questões citadas estejam presentes nos espaços das escolas. Somente com mulheres e homens respeitando mutuamente seus direitos, teremos uma sociedade com menos desigualdade e violência.

Perguntada se havia alguma manifestação contrária por parte dos pais (homens) em relação às discussões de gênero, a professora responde que “dos pais, nós só tínhamos problemas no que tocava à religião, aí sim nós tínhamos um grande entrave”. Questionada se mães e pais acompanhavam alunas/os na escola, a professora responde que:

lá é muito complicado, difícil...os horários deles. Até nossa escola tinha um horário diferenciado, era oito e meia, parávamos às dez para o meio-dia, retornávamos ao meio-dia e íamos até as quatro e meia da tarde, para que os alunos mais distantes conseguissem chegar ainda...às oito e meia (20:30). ...tínhamos que ter esse cuidado. E os pais participavam da escola somente nas reuniões, pois como vai o ônibus da granja.. e leva os alunos da granja..., e os outros vão até a faixa e pegam o ônibus, e a passagem é muito cara...um aluno da Serraria pra chegar até a cidade, ele paga dez reais...então tu imagina se todo o dia vai fazer esse trajeto e com o pai...é muito caro pro bolso do trabalhador. Então tínhamos a presença dos pais...em datas comemorativas na escola e nas reuniões.

Na localidade pesquisada, uma situação, digamos, bastante retrógrada, mas atual, referente à exploração dos trabalhadores/as, mas aceita por eles/as como sendo uma benesse do patrão: no ambiente cercado da granja vivem em casas fornecidas por esse patrão, sentindo-se seguros pelo cercamento; trabalham e ali deixam seu salário, mas têm a oportunidade de que seus filhos/as sejam levados à escola pelo ônibus da granja, o qual imaginam ser gratuito, mas que, na realidade, está mais do que pago pela mão de obra que dispensam ao patrão. A exploração da mais valia se faz presente. A escola Maria Angélica é uma referência positiva enquanto espaço de construção de novas visões sobre o que é ser cidadão/ã. Continuando a entrevista, deseja-se saber da Maria do Carmo como ela avalia o tema, desde aquele período até os dias atuais. E o enfoque que daria se voltasse a trabalhar com o mesmo. Ela assim respondeu:

Eu acredito (...) que foi muito válido para os meus alunos a minha participação com eles e depois destas minhas leituras, eu acho que eu acrescentei para eles, e é muito gratificante tu sentires, tu saber isso, que algo que te realizou profissionalmente e também pessoalmente, porque era um grande sonho fazer essa dissertação e continuar com esse tema, mulheres. E poder transformar um pouquinho, ainda que assim, uma gotinha num oceano, tu saber que tu movimentou uma discussão. Acho que ainda engatinhamos (...) quando eu ouço falar em violência contra a mulher e isso era um medo muito grande dentro da escola, sim porque os alunos vinham cada vez mais violentos, e eles não enxergam o que vem pela frente, sabe? Não importa se é homem ou se é mulher, eles batem mesmo. Então foi uma maneira de conscientização esse tema. Acho que (...) precisamos trabalhar muito ainda. Nossa sociedade não está preparada pra isso. (...) é triste quando tu vê o trabalho feminino tão menosprezado.

Aqui fica clara a relação entre a pesquisa acadêmica realizada pela professora e a aplicação desta na sala de aula, diversificando a apresentação do tema, mas não deixando e buscar formas de torná-lo visível e motivador na sala de aula. E segue a professora:

Agora trabalhando...aqui na Secretaria, eu ainda tenho contato com as escolas, e procuro, como trabalho patrimônio dentro da cidade do Rio Grande, levar a história das nossas mulheres trabalhadoras. Quando estou ali na Rheingantz, sabe eu procuro construir..., não construir, mas desmistificar um pouco dessa história que eles têm...essa imagem...e trazer a presença deles também para cá, porque várias avós trabalharam naquela fábrica e eu acho que é importante fazer esta ligação, de mostrar a importância das mulheres dentro da economia da nossa cidade, para os pequenos...É o compromisso de estar mostrando ali, nuns fragmentinhos, nos mínimos momentinhos, nos mais simples, que existe história. Eu...agora de repente, eu tenho acesso a um número maior de crianças, isso me deixa feliz, porque antes eu trabalhava em uma escola com quatro turmas, agora eu trabalho em quatro escolas, apenas em um dia, às vezes. Então um maior número de crianças passam... por estas informações. Eu procuro sempre ler algo mais a respeito, principalmente... da história das mulheres, história dos trabalhadores, pra ressaltar a importância desses papéis sociais dentro da nossa cidade...temos um polo naval aí, mas e antes como era nossa cidade?

Fica explícita a preocupação em divulgar a história local, a representatividade das pessoas “comuns” da cidade para a sua constituição histórica. E através de estudos de tempos remotos poder demonstrar que os ciclos econômicos do município do Rio Grande se repetem: por exemplo, a industrialização, responsável por um crescimento demográfico intenso baseado no processo econômico vigente no final do século XIX e início do XX; agora, é citado o polo naval, cuja instalação promove uma intensa migração de trabalhadores/as de vários estados para Rio Grande. E os problemas relacionados ao tratamento dispensado às mulheres no interior das empresas ligadas ao sistema do polo encaminham-se, em grande parte, para o âmbito da discriminação. Os assédios moral e sexual estão, infelizmente, presentes, e menosprezados, desconsiderados para as direções das empresas. A professora manifesta que:

a história local fica tão desvalorizada... se eu fosse trabalhar hoje, acho que centraria na figura...das trabalhadoras em Rio Grande..., como agora estou lendo muito a Rheingantz...gostaria de trabalhar com essas trabalhadoras. Como era esse quadro, como se compunha... Sabe, porque eu acho que o nosso papel enquanto educadora é estar mostrando sempre novos vieses para os nossos alunos, que às vezes chegam...tão desesperançosos...quando o aluno perde a vontade de ir para escola ou perde a esperança, é que o professor não está mais motivado”.

A cidade do Rio Grande teve, conforme manifestado anteriormente, vários momentos de crescimento econômico; frente a isso, no entanto, o que devemos perguntar é a quem este desenvolvimento serviu. Alguns poucos enriqueceram; a maioria, porém, ao acabar o investimento, engrossou as vilas das periferias. O papel do trabalho feminino nas indústrias que se instalaram em Rio Grande, seja de tecidos, de alimentação foi, inequivocamente,

fundamental para a economia e para a organização sindical. Tais registros vêm sendo estudados, mas muito ainda há para pesquisar.

A professora segue seu relato, explicando que desenvolve seu trabalho indo às escolas, conversando com alunos/as e que isso tem sido muito gratificante; ela vai levar até as escolas o projeto de conhecimento da cidade onde vivem. É proposta atuar em toda a rede municipal, estadual e privada. Porque, conforme Maria do Carmo,

...eu acho que não importa a instituição, o importante é tu ter o conhecimento. Na escola Silva Paes nós fomos chamadas e trabalhamos no turno inverso pra poder atender. Se tu visse a empolgação daquelas crianças...fala professora porque tá muito bom conhecer Rio Grande. ah...aquilo...sabe assim...é a tua cidade...se tu não conhece a tua cidade, tu não vai amar, tu não vai proteger...É o pertencimento...Estas crianças têm que se sentir pertencentes a Rio Grande...e aí tu vais cuidar da tua História...planto a sementinha, depois o professor...vamos atrás. Porque o que eles (os professores) nos pedem é isso, um pouco da História do Rio Grande, porque nós não temos.

Considerando-se as leituras realizadas, relativas à teoria de Rüsen, torna-se mais clara a sua afirmativa de que a consciência histórica é um processo de aprendizagem e, para construí-la (consciência histórica), é necessário que, para além da sala de aula, ou seja, buscando outras formas de apresentar a História, educadores/as entendam a composição desse processo, que é mental, mas também ligado à experiência. Ainda segundo Rüsen, “a aprendizagem histórica tradicional ocorre em grande parte (pelo menos na primeira parte da vida) de forma inconsciente. Em um nível mais elementar, as formas de interpretação adquiridas estão localizadas na experiência histórica” (2012, p. 80/81). A experiência narrada pela professora corrobora a teoria eis que, ao aproximar as/os alunas/os da história local, do seu tempo, da realidade, da vida prática de cada um/a, estabelece-se a motivação para desejarem saber mais acerca de sua própria história. Assim, é proporcionada a constituição de suas consciências históricas, somatório das consciências individuais e de grupos. É o que Rüsen identifica como “aprendizagem histórica”.

A consciência quanto à identidade de uma comunidade ou de um grupo social e o interesse dessa comunidade pela preservação da memória e da sua identidade se dão a partir do reconhecimento da memória coletiva do referido grupo. Há uma memória pessoal e uma memória coletiva, as quais servem de base para a reconstituição/reavivamento da história de determinada comunidade. Um processo sócio-histórico não constitui algo acabado, imutável, mas dinâmico, mutável Tais reflexões baseiam-se na teoria social de Peter Burke e reforçam a relevância da história local.

A segunda entrevista ocorreu no dia 22/07/2014, na Fototeca Municipal, situada no prédio da prefeitura, e a professora/historiadora entrevistada foi Gianne Zanela Atallah. Ela se apresenta por solicitação da entrevistadora: é pós-graduada em Patrimônio Cultural, mestra em Memória Social e Patrimônio Cultural e, atualmente, é doutoranda em Memória Social e Patrimônio Cultural. Com relação ao trabalho do Mestrado, ela afirma:

Quando eu fiz o trabalho do Mestrado...acabei desenvolvendo uma linha de pesquisa que envolvia alguns aspectos que para mim eram importantes, positivismo, conservatório de música e a representação da mulher...o fato de eu ter escolhido esse tema é pela...uma questão assim...que sempre me norteava...era que as mulheres... na realidade ...elas seguiam os homens...que a mulher é abafada pela presença do homem...e eu sempre discordei disso...conforme fui pesquisando fui percebendo que na realidade a mulher, assim como o homem, ela tem várias nuances de representação, então quando ela desenvolve esse campo de representações ela vai desenvolver também o seu poder de atuação...Então eu pude perceber ao longo da pesquisa...e até hoje percebo isso. Que a mulher ela não está à margem ou ela submissa ao homem. Na realidade ela tem poder de representação diferente do homem. O homem tem um poder de representação muito mais desenvolvido no espaço público..., enquanto a mulher um espaço maior no privado.

A professora Gianne analisa a representação do gênero e identifica os espaços a elas/es estabelecidos. Discorda de que haja uma supremacia masculina sobre as mulheres; encontra as diferentes representações; objetiva que há, também nas mulheres, um poder que se exprime em ambientes onde elas são autônomas. Continua a professora:

Então isso assim...sempre me norteou na questão da pesquisa...quando eu fiz sobre o conservatório de música, eu percebia que as minhas professoras, as minhas entrevistadas, que eram senhoras de idade já entre 75 e 94 anos...elas desenvolveram representações que partiam desde o aspecto familiar até o aspecto profissional e havia uma grande diferenciação quando elas se relacionavam com o lado externo de todas estas situações...ou seja, a opção de ser artista, opção de ser professora..., a opção de ser mãe e a opção de ser esposa....todas as que eu entrevistei,.... elas constituíram família, nem todas foram mães, mas elas optaram e demonstraram durante a entrevista e durante as fotografias que escolheram, as imagens que escolheram...como elas gostavam de se representar para a sociedade, para o espaço público, porque no espaço privado, que era o conservatório de música, ali elas estavam no seu espaço...entre elas é que estava o poder, não era entre os homens...Entre elas o poder era de quem estudava mais, de quem era preferida da professora tal, quem melhor se apresentava. Entre elas não tinha a figura masculina, não estavam preocupadas em ter algum tipo de relação direta de poder com os homens.

Nesse ponto da entrevista, é questionada: e havia homens na escola? Responde

Gianne: “havia, há um período do conservatório de música em que o diretor será homem...é uma pessoa que não aparece quase nas entrevistas, elas não têm uma relação muito próxima de afeto com ele...”. A partir desse relato, observa-se que as mulheres citadas constituíram para si uma extensão do privado, da casa, para o conservatório. Ali, como em casa, a autonomia feminina se estabelece. Se efetivamente fizeram “opção” pelas situações destacadas, há que se considerar o fato de serem mulheres a frente do seu tempo. Observa-se também que há disputa entre elas, o que configura o reforço da discussão travada pelas feministas, quanto às diferenças existentes entre mulheres; o fato de ser preciso ter em conta tais diferenças, buscando, contudo, o diálogo e a unidade de ação. Continuando a entrevista, relata a professora:

...Quando elas vão para o palco...se elas tem de se apresentar seja na escola ou fora dali...aí sim elas mostram a relação de poder que elas precisam criar com a família que assiste, com os filhos que assistem, com o público...que é um público conhecido. Na realidade existe aquela relação...essa relação mulher e homem...essa relação do gênero ela se constitui a partir da família...é o elemento mais significativo, ela dá base para os outros modos de representação...algumas das minhas entrevistadas... estudaram., tiveram outra carreira que foi além da música, mas tu percebe claramente que o poder delas...se gerencia a partir da formação familiar. Era importante estudar piano...estudar canto, mesmo que isso não fosse de alguma maneira significativa para uma carreira nacional ou internacional...isso era um cartão de visita para constituir um bom casamento, para ser aceita na sociedade...para que as pessoas respeitassem porque ela tinha alguma habilidade...mas o valor maior estava ...no que a família pensava, e no espaço do conservatório, no caso da minha pesquisa. Porque o conservatório ali pra eles era uma extensão do lar, era uma extensão da casa, e quem frequentava o conservatório...eram pessoas que eram conhecidas desse meio familiar.

Conforme anteriormente observado, fica reforçada a ideia de que esse poder feminino se transporta da casa para o conservatório, mas com limites. A representação que estas mulheres adotaram esbarra na cultura, na construção social em que aquele grupo estava inserido. As mulheres, que se apresentavam como optantes de situações que subverteriam a ordem, naquele período, preparam-se, através da música, neste caso, para “conseguir” um “bom” casamento. E, voltando à entrevista, Gianne fala:

...para entrar no conservatório existia todo um ritual...a aluna estudava com uma professora particular, quando ela não conseguia vaga, muitas vezes ela fazia um preparo anterior ao ingresso dela no conservatório, então quando ela entrava..., ela já tinha que ser, ela já trazia uma conceituação..., estudou com a professora tal, isso já era um currículo para o ingresso no conservatório de música.

A partir do relato citado, pode-se entender que o ingresso no conservatório era um rito

de passagem das meninas para uma etapa posterior da vida, de preparação para estar apta a um casamento, uma mulher apresentável ao público, prendada. Tratava-se da tentativa de manutenção de status de uma determinada classe social. Gianne manifesta sua compreensão sobre a relação de gênero:

...Então o que a gente vê dentro dessa relação de gênero, em que agente força tanto a barra muitas vezes em dizer que a mulher...é uma oprimida pelo homem, não..., ela não é oprimida, existem modelos de representações diferentes, de acordo com o espaço de atuação, eu observei assim...dentro do conservatório ela não concorre com o homem...não concorre com os colegas...há uma concorrência entre o próprio gênero.., entre mulheres, em casa o que... ela vai fazer, ela mantém o seu poder..., porque ela precisa manter o seu poder privado para que o homem tenha um poder público...isso é a balança de ambos os lados....E aí a gente percebe assim no decorrer da situação...que o casamento....algumas coisas que pesaram na pesquisa..., o casamento foi o mais importante, os valores familiares..., que fizeram com que algumas, uma delas em especial, encerrasse a carreira artística...ela inclusive foi casada duas vezes, e ela não teve filhos de nenhum dos casamentos.

Avaliando a formulação da professora, pode-se concluir que, mesmo reconhecendo as diferentes representações, as mulheres sofrem, possivelmente, de maneira inconsciente, uma opressão por parte dos homens. Ela se submete, muitas vezes, sem se dar conta que está se submetendo, porque a constituição social leva a isso: é a naturalização da distinção entre o que é competência de homens e o que é competência de mulheres. Quando o grupo estudado está somente entre mulheres, elas exercitam o poder sobre outras mulheres. A mais forte domina o grupo: é uma herança cultural do que ela sofre. Quando ela é a “mandante” da casa para que o homem fosse o representante daquela casa no público, ela está reforçando o que a estrutura social sutilmente impõe. E fica muito evidente também o quanto o casamento pesou para muitas delas, já que uma mulher solteira vivia uma discriminação por parte da sociedade. Dando continuidade à entrevista, Gianne manifesta sua análise acerca de como a professora se enxerga nos seus alunos. Ela é modelo e transfere sua representação, seja no modo de vestir, na pose, na forma de sentar. Percebeu nas suas entrevistadas, apesar da idade, a manutenção do modo de representação. E quando conversava com elas, provocando a memória, fazendo-as retornar no tempo, elas lembraram e rememoraram tudo o que viveram no decorrer daquela passagem no conservatório. Procuravam estar “bem-vestidas” para as entrevistas. Argumenta Gianne:

Então eu percebo essa relação, acho que é uma relação bastante conflituosa..., porque ...é uma relação entre os gêneros, relação entre homem e mulher é um tipo de relação, mas entre pessoas dos mesmo sexo, vai ser uma relação, acho que mais complexa..., porque que tipo de poder tu queres manter com pessoas da mesma área, quando não é uma simples concorrência, é mais do que isso, e aí fica bem clara a relação da professora e aluna porque elas destacam muito a professora Inah, no caso das minhas pesquisas a professora Inah Martensen, que foi professora e foi diretora, elas têm uma relação...que é muito engraçado porque vais perceber...quando todas dizem que foram preferidas, as sete foram alunas dela, e mais cinco que também foram, todas se dizem preferidas da professora Inah. Qual é a relação que elas têm de representação com a professora, com a diretora. ...Para elas..., uma influência ampla, porque elas...deixam claro essa relação que era....de medo, de respeito, de afeto...dona Inah era muito rígida, puxava muito pela gente. Então tu vê essa relação de dualidade de poder...ela é rígida mas eu sou a preferida, então ela está me preparando para algo. Busquei para o meu trabalho também desmistificar um pouco quem era Inah Martensen. Eu queria perceber quem era Inah Martensen apesar de não ter detalhado muito, queria saber através das entrevistas quem de fato era Inah. Ela também tinha várias representações dentro do mesmo contexto escolar. Ela tinha uma representação...era assim interdisciplinar..., ela promovia a escola, promovia os alunos, ela fazia vários espetáculos, escrevia uma coluna no jornal, era muito articulada, extremamente articulada e isso criava representações para os alunos. Essa era uma perspectiva bastante interessante, será que todos adoravam, todos tinham medo, todos tinham respeito. Então através da entrevista...eu pude perceber assim, até aquelas que não foram alunas dela, mas que a conheceram como diretora também tinham muito medo dela. E tu não vêes os homens aparecendo na relação. Sobre professor...ele foi meu professor gostava muito dele...mas o poder não estava todo focado nele, e sim no grupo de mulheres.

A professora Inah representou para a cidade do Rio Grande uma figura de grande destaque, pois conforme relatado, desenvolveu várias ações culturais. O relato deixa perceber o quanto foi respeitada pelas alunas e o quanto elas desejavam encantar a professora e serem por ela reconhecidas. A rigidez na condução do conservatório nada mais é do que a reprodução de organização que, no momento, era exigida para as escolas, fator principal, a obediência sem discussão. Desejou-se saber se o grupo de mulheres que frequentava o conservatório era de uma classe média, média/alta, ao que a professora Gianne responde:

sim... eram de uma classe média...média meio alta, vamos dizer, não totalmente um padrão tão alto, que tinha um alto poder aquisitivo...muitas vezes se percebe não só nelas, as entrevistadas, mas que a gente fica sabendo de outras histórias que as pessoas vendiam as coisas de dentro de casa para comprar um piano, porque dava status um piano...ter um piano em casa..., muitas vezes não tinham um carreira longa de pianista, às vezes os pais queriam que a filha fosse estudar piano, e compravam,...vendiam coisas para ter um piano em casa. Então aí também já entra uma outra questão de representação, que é o instrumento e o status que dá. Pela postura da moça sentar frente ao piano, ela não vai por exemplo, tocar violão, porque pela

posição que se fica para tocar violão..., não são modos de uma moça tocar violão, tocar violão é para os rapazes. Então tem todo um processo delicado da relação entre piano e pianista.

Percebe-se, pela pesquisa da professora Gianne, que o espaço do conservatório era mais restrito às pessoas que tivessem uma condição econômica/social com poder aquisitivo mais alto, uma elite. Fica comprovado que, na maioria dos casos, esta era a realidade. Observa-se também que a exigência social de ter um piano na sala de casa, para poder ser “aceita” na sociedade levava algumas famílias a venderem objetos para adquirir o piano porque a filha precisava aprender a tocá-lo para ser uma moça apta a casar. A sociedade ditando as normas, o modo de sentar, que instrumento tocar, a vigilância, a opressão, culturas ocidentais importadas da Europa e dos Estados Unidos. Sem falar no estilo de música que, com toda a certeza, deveria ser erudita, considerando que a popular era reservada às classes populares. No seguimento da entrevista, pergunta-se à Gianne como ela conseguiu relacionar o tema com a sua profissão. A resposta está transcrita a seguir:

O fato de estudar gênero...venho já há alguns anos trabalhando e venho insistindo com os alunos nesse tema, é para realmente quebrar aquela relação de que a história só tem uma verdade, e aí eu acho que vem bem a calhar a questão da própria história do gênero...Porque durante muito tempo sempre se estudou, sempre aprendeu, sempre se leu, em alguns livros que eram considerados os únicos livros do momento..., principalmente os livros didáticos, que a história só tem um lado...só tem alguns personagens e geralmente os atores desse processo histórico são homens, tu não vês mulheres sendo trabalhadas. Então minha insistência, não só a partir da pesquisa, mas antes eu já fazia, era trazer para os alunos que a história tem mais de uma verdade, ela pode ter bons argumentos, e ela pode ter mais de uma verdade, ela tem mais de um lado e que eles precisam entender o processo como todo e não os recortes. E aí quando a mulher entra...é com todo o lado social que a história muitas vezes não consegue atingir, porque ela percebe somente os atores, os heróis, entre aspas, e a mulher não entra como heroína, não entra como nada, na realidade ela entra como uma personagem...coadjuvante. Então minha insistência em trabalhar a figura da mulher é perceber que a história tem sentimento, tem emoção, ela não é só racional..., tem processo de emoção. Se a mulher está presente na história vamos ver até que ponto esse personagem, esse ator histórico... tem influência no processo histórico, daí...a importância de trazer algumas mulheres que sempre foram vistas...pela história como grandes vilãs, como as más...da história, que na realidade os homens é que eram bons e as mulheres não prestavam...sempre assim, então eu trabalho com meus alunos e uma das figuras que trabalho bastante é a questão da Carlota Joaquina, que era uma figura de temperamento forte, mas que tinha uma grande emotividade... Desde o casamento... com D. João VI. Todo um processo de constituição a partir dessa relação com documentos que acabei trazendo. Foi uma experiência que fiz com meus alunos, trechos das cartas que ela escrevia para a família contando o quanto era difícil se mudar para o Brasil e

o quanto foi difícil a relação conjugal com o marido muito mais velho que ela. Tudo que ela teve que deixar para trás em função do casamento, mas que ao mesmo tempo o respeitava muito. E o que se vê muitas vezes na história é uma caricatura do que ela foi.

Aqui se encontra o compromisso da educadora e a forma de levar para a sala de aula o conteúdo a ser compartilhado. Observa-se que os livros didáticos não dão conta das necessidades de professoras/es e alunas/os. Novamente, a ausência da historiografia das mulheres é percebida. A sensibilidade para demonstrar que a história não é algo frio e distante, que não se restringe às teorias, mas que é viva e se faz a partir da experiência, da vivência, está presente na narrativa da professora. A busca de documentos alternativos ao livro para mostrar outra face do processo histórico, no caso, outra forma de “enxergar” Carlota Joaquina e vê-la como um ser que tinha sentimentos, revoltas, incertezas, certamente deve ter surpreendido as/os alunas/os. E segue Gianne:

os alunos acabam pegando a história pelo...resto do merengue do bolo, vamos dizer assim, ele não conseguem ver a matéria prima que deu origem ao bolo....ele já pega no final e ele mesmo acaba deturpando a análise desse processo histórico. Então nós criamos assim..., a representação da deturpação histórica, então fato de eu trabalhar com gênero, eu insisto bastante nesse processo...que a história sempre tem outro lado, que o livro didático é um instrumento, ele traz nuances e a partir dali tu tens que desenvolver e mostrar para eles outros caminhos. ...O livro é um instrumento pedagógico, ele não é uma verdade absoluta e também não é o único livro para se ler. O livro didático aproxima o aluno do contexto histórico... mas ele não mostra o processo como foi, ele não possibilita a análise, dependendo de como tu usas, ele deixa muito distante, o aluno se torna um mero expectador...E o fato de trabalhar a questão de gênero, é para fazer também uma outra coisa que insisto....que o aluno enquanto cidadão é um agente histórico, ele faz parte daquela história, ele não está fora do processo.

As várias nuances da história são apresentadas pela professora, enfatizando que aquela é composta pela participação de quem no tempo presente estuda história e precisa se ver como constituinte dela. Adota o livro didático, reconhecendo-o como um instrumento pedagógico, mas salienta que outros livros devem ser utilizados. Questionada sobre que outros materiais utiliza para além do livro didático e como incentiva alunas/os a pesquisarem, a professora responde:

bom, para trabalhar na sala de aula eu muitas vezes utilizo artigos de revistas, claro que tem que ser adequados à idade deles...eu utilizo muitos filmes,... venho desenvolvendo uma forma de trabalho se utilizo um filme, não é para ser olhado na sala de aula, faço com eles pesquisarem o filme,

assistirem em casa; porque o aluno não tem o hábito da pesquisa, ele tem de ser copiador...entra na internet, baixa dali, e não desenvolve absolutamente nada criticamente, copia apenas...então o fato de se envolver nessa pesquisa do filme e fazer toda essa caminhada até o filme, ele vai se obrigar a entender a história como pesquisa. Além do filme eu uso muito imagem...faço com que eles analisem as imagens, muitas vezes estas imagens precisam ser pesquisadas, informações do pintor..., do escultor...da pessoa que está ali..., do museu...O livro traz uma sugestão de exercícios, eu acabo fazendo uma adequação desse exercício, porque muitas vezes utilizo imagem para trabalhar. Mas as pesquisas, eu vou elaborar de modo diferente, então acaba sendo um facilitador...tem que pesquisar sobre aquela imagem antes de fazer o trabalho na sala de aula. Além disso, indico vários sites na internet... para que eles pesquisem; e muitos livros, tenho o hábito de indicar livros na sala de aula, livros que já li e que comento com eles em aula e tenho conseguido bons resultados.

Questionada a respeito de a escola oferecer ou não suporte para além do livro didático e do que já há na escola de material, a resposta é: “não,...é um trabalho individual. Não existe este fomento material..., é um trabalho individual...é uma percepção que tu procura por ti mesmo...é um empenho pessoal, nas experiências que tive foi assim, sempre pessoal”. Mais uma vez se percebe que as ações com motivação pessoal integram aquelas pessoas que desejam fazer a diferença nas salas de aula. Formas mais dinâmicas no ensino-aprendizagem, a utilização de instrumentos atuais como a internet para motivar as pesquisas, a utilização de textos, imagens e a provocação para a leitura são, sem dúvida, elementos que podem levar alunas/os a desenvolverem o hábito da reflexão e da crítica. Note-se que o livro didático está presente como um facilitador. E já se tem referido que é possível utilizá-lo, inclusive, para chamar a atenção sobre as ausências de temas e das figuras femininas e quanto à invisibilidade do tema gênero e, a partir dessa constatação, provocar a discussão. A seguir, a professora é questionada se o tema gênero/mulheres continua presente na sua caminhada. A resposta dada foi a seguinte:

Sim, continua sempre presente..., agora vou fazer um trabalho sobre o doutorado..., vou trabalhar um outro espaço, um outro lugar de memória que será um clube, e dentro desse clube vou trabalhar as relações interpessoais que havia entre homens e mulheres, e a construção que se tem disso, de uma memória...até que ponto a memória...ela se mascara, como pode o objetivo de um clube ser um e na realidade tu veres a transformação. Então que memória...dentro do espaço público e dentro do espaço privado. Mas aí eu vou atingir um outro clube que tinha uma outra função que não a do conservatório de música. Mas entram novamente as relações entre homens, entre mulheres, entre crianças, que é um fator bastante importante, a extensão da família. Na realidade quando eu trabalho gênero eu gosto de trabalhar bastante com a família, porque eu acho que a família é o principal ponto de representação, é a primeira categoria de representação...é a família.

Se hoje a mulher é filha, amanhã será mãe, ela é irmã..., o rapaz será filho, amanhã é irmão, mas pode ser pai...então existe sempre uma relação de poder, essa relação de poder...que muitas vezes...se escuta assim, o homem e a mulher são casados, então existe o poder do marido sobre a mulher. Não...existe uma relação maior, existe uma relação enquanto pai, enquanto tio..., sobrinho, avô. Quando sempre num parentesco ele está acima do outro existe uma relação de poder.

Então, ao chegar ao final desta entrevista, constata-se que o tema gênero continuará presente no próximo trabalho da professora Gianne, explorando a memória, pessoal e coletiva, numa pesquisa de história local. Ela refere que as relações entre mulheres, entre homens e entre crianças será foco de sua pesquisa e enfatiza a família como categoria primeira de representação. Mas faz-se necessário salientar que, nos tempos atuais, nem todas as mulheres, de filhas passarão a mães. Há uma considerável liberdade de escolha em relação à maternidade, fato que até há pouco, e ainda hoje, é visto como inaceitável, qual seja, o de uma mulher afirmar que não deseja ser mãe. Sem contar os novos arranjos familiares, pois segundo Scott,

Apesar de persistentes diferenças sociais entre homens e mulheres, hoje estamos diante de famílias que tendem a compor uma relação mais igualitária entre os parceiros, na medida em que, por exemplo, ambos contribuem financeiramente para a manutenção da unidade doméstica e de seus membros”. (SCOTT, 2012, p.25)

O poder narrado pela professora, nas famílias, de uns homens sobre os outros, enfatizando que, quando há relação de parentesco, junto está o poder, há também que ser redimensionado, conforme analisou Scott, pois chegam, muitas vezes, às famílias novos membros: o marido da mãe, o irmão por parte de pai/mãe, os filhos do marido/mulher da minha mãe/pai, avós e tios postigos, além de muitas outras combinações. Ainda de acordo com Scott,

Nem sempre a família é o locus da harmonia, podendo ser uma arena de grandes conflitos, podemos dizer que estes não são privilégios dos novos arranjos familiares. A diferença em relação ao passado está no fato de que as desavenças são mais explicitadas hoje do que no tempo do modelo do ‘pai todo poderoso’, que podia mandar em tudo e todos da casa sem que ninguém ousasse contradizê-lo (SCOTT, 2012, p.32).

Inquestionável que é mais do que chegado o tempo de inserir esse tipo de assunto nas salas de aula, quantas/os alunas/os não vivem tal situação familiar? Então, em nossos dias, a

formulação da família tradicional sobrevive, na maioria das vezes, de maneira hipócrita, porque há ainda uma exigência social para determinadas classes de manter uma aparência de “normalidade”, de sucesso familiar e de harmonia quando, na realidade, isso é somente uma fachada.

A terceira entrevista foi realizada com a professora/historiadora Maria Luiza Tavares Ferreira, em sua casa, no dia 24/07/2014, às 15:30. Ela é professora das redes estadual e municipal do Rio Grande. Tem dezesseis anos de profissão, dos quais quinze em sala de aula. Graduada em História, especialista em Rio Grande do Sul: Sociedade, Política e Cultura, mestranda do Mestrado Profissional em História, todos realizados na FURG. A professora começa falando da escolha do seu tema para a Especialização: mulheres e gênero. Diz ela:

... em 2001 eu desenvolvi este trabalho, bom a motivação se deu anteriormente a isso..., dois antes morei em Florianópolis e comecei a fazer um curso de História, Bacharelado lá, e tive contato com um grupo que pesquisava sobre história das mulheres, que era coordenado pela professora Joana Maria Pedro. Então...comecei a me interessar sobre o assunto, quando voltei para Rio Grande comecei a fazer o pós, tinha que fazer o trabalho de conclusão, resolvi trabalhar sobre o tema... e conversando com a minha orientadora, que na época era a professora Adriana Senna, tive a ideia de trabalhar com os jornais aqui da cidade, circulação daqui, e o período da Proclamação da República. O objetivo foi pesquisar qual a imagem idealizada das mulheres aqui em Rio Grande nesse período, o que era veiculado pela imprensa...então assim..., me fui para a biblioteca (Biblioteca Rio-Grandense, RG) lá comecei a garimpar os jornais e me deparei com uma revista que se chamava O Corimbo, era uma revista que pertencia a uma mulher ...aqui em Rio Grande que era Revocata Heloisa de Mello, e aí usei como referência...comecei a pesquisar artigos que...tivessem vínculo com a imagem que era idealizada da mulher aqui em Rio Grande. Foi assim que desenvolvi o meu trabalho.

Observe-se que novamente as pesquisas utilizam o rico acervo da Biblioteca Rio-Grandense. Os documentos escritos, jornais e revistas, fornecem valioso material acerca dos acontecimentos da cidade, mas é importante ressaltar que se deve ter um olhar crítico sobre as publicações, pela inequívoca constatação de que não são isentas, mas refletem concepção de quem as escreveu. O fato, porém, não desmerece essa fonte histórica. E a professora continua:

O tema que desenvolvi, como eu disse, o interesse despertou lá na UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), mas aqui eu continuei..., incentivada pela professora Adriana que também trabalhava com a questão das mulheres. Na época ela trabalhava sobre casamentos, bastante com a imagem feminina. Eu achava que era um tema bastante relevante. Porque

2001, foi há treze anos, não tinha quase nada de produção, era pouca na área do estudo mulheres. Acho que foi mais por isso que me despertou o interesse, porque era uma lacuna que a gente tinha nos estudos. Eu havia me formado em 96 (1966) na universidade e nunca tinha visto nada sobre a história das mulheres. Não estudei nada de gênero, não se falava nada de gênero na universidade, então, quer dizer, era uma lacuna também na minha formação, porque eu não sabia nada sobre isso. Lembro que foi bem difícil entender o que era gênero. Nas discussões do grupo lá na UFSC eu tomei...assim um cortado para conseguir entender o que era gênero.

Indiscutível que a demora nos estudos relativos à historiografia das mulheres incide diretamente sobre a sala de aula. O desconhecimento da professora sobre o tema impossibilitava a discussão envolvendo o mesmo. Embora houvesse algumas professoras pesquisando-o, digamos pioneiras na FURG, o tema não chamava a atenção da maioria das/os acadêmicos/as, e se não havia demanda, a discussão ou não chegava ou chegava de forma tímida nas turmas da graduação. Comenta-se a atuação do grupo de discussão de gênero da UFSC, que já existe há bastante tempo e cujo trabalho é bem reconhecido. A professora assim se manifesta: “exatamente, eu dei a sorte de me deparar com esse grupo lá, e os meus primeiros estudos na área de gênero foi com o pessoal desse grupo”. Com relação ao tema escolhido para a pesquisa na época e a sua profissão, ela responde:

A escolha se deu justamente por isso, além de ser uma lacuna na minha formação, conseqüentemente essa lacuna acabava transparecendo nas minhas aulas, porque eu não conseguia desenvolver uma temática que eu não dominava, então isso foi bem importante... para eu começar a ter um outro olhar sobre o ensino, um outro olhar sobre temas que não se debatia. Especialmente...quando se fala dos excluídos da história...Então nessa época, início dos anos 2000, os livros didáticos traziam pouquíssima coisa, quase nada, assim sobre questão...de mulheres, de operariado, de povos indígenas, de povos afrodescendentes, quase nada se encontrava nos livros. Então acho que foi importante em relação à minha profissão, como professora e como historiadora justamente por isso, porque.... era uma falha na nossa aprendizagem...Então pesquisar gênero foi importante para mim, para a minha profissão, porque a partir daí eu comecei a ter um olhar sobre essa temática e comecei a procurar um pouco mais de material para desenvolver em sala de aula com os alunos.

A debatida situação da falha nos livros didáticos, a ausência de determinados temas e a superficialidade com que são apresentados surge mais uma vez. Igualmente se nota é que a escolha do tema para a pesquisa da professora se deu após a sua constatação de desconhecimento da categoria gênero, o qual lhe trazia problemas para realizar suas aulas. E a necessidade crescente de que esse tema se torne cada vez mais presente na sala de aula sugere que se continue pesquisando cada vez mais. Com relação aos materiais utilizados na sala de

aula, a professora nos diz que:

em virtude de ter trabalhado com jornais... na sala de aula eu sempre usei bastante...os jornais e essas idealizações que se fazia... artigos de jornais, costume usar na sala de aula até hoje. Agora nos últimos anos se tem mais alguma coisa nos livros didáticos, que é o que a gente tem o acesso mais fácil.

Perguntada se os livros didáticos são ainda muito utilizados, a professora responde:

ainda é sim, as pessoas gostam de dizer...não se pode utilizar só o livro didático em sala de aula, eu concordo que não se pode utilizar só o livro didático, entretanto é o que a gente tem de acesso mais fácil. Porque para um professor sair de dentro da escola para ir para uma biblioteca pesquisar jornais para trabalhar em sala de aula é bem difícil, porque em que horário tu vais fazer isso? Não tem disponibilidade de ficar buscando. Então o livro didático é o material de maior acesso para o professor e para os alunos. E agora, sem dúvida, a internet..., em termos de busca de material foi um ganho bastante grande. Porque é bem mais fácil de encontrar. É claro que tem que ser muito bem selecionado, mas tem muita coisa boa na internet.

A professora revela a dificuldade que as/os educadoras/es enfrentam pela jornadas de muitas horas de aula, o que lhes impossibilita a pesquisa. Entende que houve melhoras nos livros didáticos e que, devido às dificuldades relatadas, é ele, sim, o que há de mais fácil acesso para a elaboração das aulas, embora entenda que não somente ele deva ser utilizado. Faz referência à internet como outro meio para pesquisa. Questionada se percebia que os livros didáticos começaram a aprofundar a história das mulheres, ela responde:

percebo, antigamente trazia lá num cantinho da página do livro um box pequeno...com um esclarecimento...hoje não, tem textos, dentro de um tema, por exemplo, Brasil Império, Brasil no Primeiro Reinado, ali dentro da temática tens um box específico que trabalha sobre a educação, por exemplo de meninos e meninas, como era a educação de meninos e meninas naquela época. Eu acho que hoje... ainda ...não é o ideal, mas acho que a gente está caminhando para isso.

Na sequência, é formulada a seguinte pergunta para a professora: a partir do momento em que se criou em ti aquela consciência da necessidade do debate, consegues perceber que o que se apresenta como instrumento não está sendo suficiente e procuras oferecer alguma outra forma de busca...algum método? Diz ela:

Claro, sem dúvida, assim dentro da sala de aula trazer temáticas atuais. Eu conversei muito com os meus alunos...da questão da participação feminina. Essas novas gerações, eles têm que ter uma mente mais aberta...sobre as questões de gênero...Eles têm uma visão ainda bastante limitada em relação a isso, a gente vê pelas colocações que eles fazem em sala de aula.

Na verdade, observa-se que se trata do reflexo da constituição social. Se não conviverem em um ambiente onde esses temas sejam tratados de forma transparente, direta e crítica, seguirão reproduzindo, o que implica uma exigência temporal que as escolas promovam tais debates. Na questão relacionada à existência ou não de suporte para trabalhar a história das mulheres, deseja-se saber se Maria Luiza conseguiu na escola algum suporte, algum material, de espaço, da construção do tema junto com outras/os colegas, em grupo. Segundo ela,

Não, ainda não, não existe essa consciência de grupo dentro da escola. Porque quando tu falas, por exemplo, em trabalhar...história das mulheres...ah, a professora de História faz isso. E quando tu diz...tem que trabalhar questões ligadas à cultura afro...ah a disciplina de História trabalha. Ainda não existe essa consciência de grupo, de trabalhar essas temáticas que são necessárias dentro da escola.

Embora esteja na legislação que regra a educação que os temas transversais devem estar presentes nos currículos, fica evidente, em alguns casos, que essa realidade ainda está longe de ser mudada. Tem-se visto que, quando ocorre a mudança, é por iniciativa individual que recebe apoio de alguma de alguma outra/o colega. E os temas que a professora recém citou podem ser trabalhados em todas as áreas. De acordo com suas palavras,

Exatamente. Tem alguns professores que se disponibilizam a trabalhar, tu vê que tem um conhecimento maior, assim, uma visão maior da educação, no sentido de desenvolver estas temáticas, mas consciência de grupo a gente ainda não tem. Assim...vou ser sincera, eu acho que o professor tem boa vontade, ele quer fazer as coisas, eu vejo pelas colocações dos meus colegas. Ele quer fazer, mas ainda falta...aquela coisa do grupo dentro da escola, aquela coisa do planejamento em grupo dentro da escola..., porque assim um vai puxando o outro, um colega vai puxando o outro, vai conversando com o outro, vai mostrando a necessidade. Então, isso a gente ainda não tem. Mas não significa que não tenha espaço dentro da escola. Tem o espaço. A gente é que ainda não tá conseguindo aproveitar bem esses espaços para desenvolver isso com os alunos dentro da escola.

Nota-se que ainda há uma separação nas disciplinas: elas não conversam entre si. As temáticas que poderiam ser trabalhadas em conjunto, o que permitiria uma redução do trabalho; se os/as educadores/as trabalharem em conjunto, sobrarão tempo. Mas para tanto, seria necessário que houvesse um dimensionamento mais equânime entre a carga-horária das diversas disciplinas.

Pergunta-se à Maria Luiza como ela divide seu tempo entre município e estado, e qual

sua percepção quanto à demanda dos temas aqui relacionados, ao que ela responde: “Trabalho na sala de aula em escola estadual; no município tenho a vice-direção, então trabalho com os alunos, mas indiretamente”. Quanto à demanda represada, ela diz que sente nos dois níveis, estado e município, mas pensa que o município está melhor, talvez porque a mantenedora seja próxima:

A gente consegue mais suporte..., de discussão, de pessoal para trabalhar, a própria SMED disponibiliza, volta e meia, palestras, cursos para professores, formação, agora tem sido feitas formações. A 18ª que representa a CRE – Coordenadoria Regional de Educação, que representa o estado já é uma coisa um pouco mais distante...eu sinto que o município está mais à frente disso.

Quanto à pergunta se o tema gênero permanece presente na sua caminhada, Maria Luiza responde:

Claro, com certeza, cada vez mais...assim, em relação ao espaço de trabalho sim. Agora no Mestrado eu acabei me distanciando um pouco. Um pouco só, porque como meu trabalho é com professores, eu acabo conversando um pouco sobre essa questão de gênero entre os professores. Não estou discutindo, não estou levantando uma discussão de gênero dentro do meu trabalho, mas acaba que a gente acaba apontando dentro da escrita questões que tu percebes na relação entre professores que envolvem questões de gênero. Me distanciei um pouco da temática, mas ainda está bem presente no meu trabalho. É uma preocupação que tenho quando planejo minhas aulas, uma preocupação que tenho quando defendo ideias dentro da escola, quando a gente senta, faz aquela mesa redonda e pensa a escola. Eu levanto bastante estas polêmicas...porque a escola ainda é um espaço bastante sexista. Os próprios professores têm uma visão sexista. Coisa de menina, coisa de menino. Até o próprio discurso, porque muitas vezes os professores falam sem pensar.

Dialogando com a professora, menciona-se a “consciência histórica”, e se fica evidente que é reproduzida na escola também por professores/as a cultura na qual eles/as foram criados, na qual cresceram. É um processo de mudança que precisa ocorrer. E Maria Luiza assim se manifesta:

eu acho que é na escola que se deve fazer esse debate, tem que levantar as polêmicas, porque são novas gerações vindo... Então, se estamos reproduzindo com eles a forma como fomos criados, como fomos levados a pensar, eles vão reproduzir, e quando conseguiremos vencer estas barreiras? Quando fico observando os jovens, eu acho que já mudou muito. A juventude de hoje é muito mais cabeça aberta, tem muito mais a mente aberta. Mas a gente ainda reproduz muita coisa, sem se dar conta, muitas vezes.

Novamente em conversa com a professora questionou-se: o trabalho que estás desenvolvendo no Mestrado, mesmo que o enfoque principal não seja o gênero, mas com certeza vais poder aproveitar no final e, de repente, até escrever alguma coisa com a percepção que estás tendo com as colegas professoras?

E Maria Luiza diz:

É exatamente. Na verdade eu já encontrei uma lacuna bastante grande na minha busca de material, que não existe, ou pelo menos eu não encontrei material que discuta as questões de gênero entre os professores. Entendeu? A gente encontra bastante material que discute questões de gênero dentro da escola. Mas entre os professores, a forma que as professoras e professores homens lidam com as questões de gênero dentro da escola, entre eles. Não, pelo menos eu não encontrei material que se direcione a isso. Acho que é uma coisa ainda a se buscar.

Constitui-se como fundamental para que seja constituída uma consciência histórica, que professoras/es, alunas/os estejam vivenciando uma relação na qual não haja o estabelecimento da supremacia de uns/umas sobre outros/as. Devem-se experimentar novas práticas em aulas de História, mas principalmente novas práticas no interior das escolas, desde a forma de escolha de dirigentes até a possibilidade de aceitação de maneiras alternativas de ensino/troca. Considerando-se que as experiências de cada pessoa devem ser entendidas e aceitas no processo sócio-histórico, as informações, as propostas de novas formas de condução do processo ensino-aprendizagem devem pautar as organizações de currículos que permitam, para além da sala de aula, o reconhecimento da cultura local e de seu espaço rico como fortalecimento do sentido de pertencimento. O reconhecimento de que todas as pessoas são portadoras de experiências ricas, as quais, muitas vezes, estão no subjetivo e que precisam ser motivadas a reconhecer o quanto são construtoras das suas vidas, deve pautar a formulação dos processos educacionais por parte das/os profissionais. A estes/as cabe provocar que venha à tona aquilo que é resultado da vida prática e constitui também o saber histórico.

A quarta entrevista foi realizada com a professora Ketre Michele Rodrigues Kucharski, no dia 25/07/2014, 10:30, nas dependências do Programa de Pós- Graduação em História. Ela é professora/historiadora, especialista pelo curso de Pós-Graduação “Rio Grande do Sul: Sociedade, Política & Cultura”, mestranda do Programa de Pós-Graduação em História. Trabalha no estado e no município (há cinco anos pelo estado e quatro no município). É professora da Escola Marques de Souza em São José do Norte/RS e da Escola

CAIC em Rio Grande.

A entrevista inicia com a professora informando que suas pesquisas sobre gênero começaram na Graduação, quando pesquisou a mulher imigrante, a mulher polonesa, porque, naquele momento, desejava conhecer mais as histórias da sua família, a história da sua avó por parte de pai, todos descendentes de poloneses. E segue:

A minha avó, a minha bisavó vieram direto da Polônia. Eu tinha curiosidade de saber como é que foi a história deles. E, principalmente saber como é que foi a participação da mulher nessa imigração. Como é que foi a adaptação deles no Brasil. Depois eu fiz a Graduação e continuei trabalhando o gênero. Só que aí não só a questão da mulher imigrante e sim a mulher na sociedade atual, relação que teve com o passado, o que permanece, o que mudou. Até que ponto a sociedade mudou. Em relação ao comportamento, às atitudes, como que as pessoas tratam as mulheres na atualidade, principalmente a questão da violência.

Ketre inicia sua inserção no tema gênero/mulheres pela curiosidade de constituir a história familiar. A cidade do Rio Grande recebeu/recebe viajantes de todas as partes do globo devido a sua estratégica localização geográfica. De tempos em tempos, os ciclos se repetem. Mas conforme se tem percebido, após despertar para o estudo de gênero como categoria, dificilmente o tema é abandonado. Ele oferece uma diversidade muito ampla de enfoques para seu estudo. Muitos desses enfoques ainda são considerados bastante polêmicos e estão quase ausentes do debate que a academia deveria propor, como a questão da sexualidade, por exemplo. Mas a professora salienta a questão da violência contra as mulheres como um ponto a destacar. Questionada sobre como relaciona/ou o tema gênero/mulher na sua atividade profissional de historiadora/professora que está na sala de aula, ela responde:

Sim, na sala de aula todos os anos eu procuro trabalhar essa temática..., através de textos, reportagens, de filmes. E aí fazer trabalhos..., relacionados a partir do que eu passo para eles, das informações e ver qual o posicionamento deles perante o material que utilizo em aula. Esse ano eu trabalhei dois filmes, 'Acorda Raimundo Acorda' e 'Um Sonho Impossível', que mostra bem assim, como que a mulher é tratada na sociedade, e faz a gente pensar, até que ponto a gente pode continuar vivendo essa situação...quais são as nossas atitudes perante a sociedade, o que a gente tem que tentar mudar, o que permanece, avaliar esta situação.

Segundo se observa, há um compromisso de levar para a sala de aula temas, filmes que provoquem, que sacudam alunas/os, a fim de que reflitam sobre seus papéis na sociedade. Mais uma manifestação demonstrativa da iniciativa pessoal de uma educadora que

compreende sua condição de responsável por essa construção de uma visão social. A professora manifesta sua percepção de que esse tema sempre mexe com eles, que eles conseguem se perceber incluídos na discussão por se darem conta do que acontece na família.

Diz Ketre:

eles relatam situações..., a questão... que a mulher fica voltada ao trabalho doméstico, situações de preconceito, de violência. O ano passado mesmo eu trabalhei com uma turma, era uma turma pequena de mais ou menos uns dez alunos, e me chamou a atenção quando eu perguntei para eles se já tinham visto alguma cena de violência contra as mulheres, e eu não pedi que citassem nomes, que entrassem em detalhes, eu só pedi que levantassem a mão, e de dez alunos, sete já tinham visto cena de violência. Então acho que esse tema é fundamental a gente trabalhar em sala de aula, porque é o que eles estão vendo na sociedade, é o que acontece na família.

Durante o diálogo com a professora, questiona-se o seguinte: na verdade, essa violência perpassa todas as classes sociais, é uma constatação, infelizmente é democrática a violência? Responde Ketre:

é não tem classe..., não tem..., é lado pobre, é classe média, é classe alta, sempre a gente acaba se deparando, de alguma forma, com essa questão da violência contra a mulher. Esse ano mesmo perdi uma prima pela questão da violência. Foi morta pelo ex-companheiro, numa situação de machismo que...depois que ela morreu a gente soube o que ela enfrentava, qual era a situação dela naquele relacionamento. Depois a gente ficou sabendo que ela estava até tomando medicação, por causa de depressão, porque ela aguentou calada,...ela nunca denunciou ele...e chamou muita atenção porque foi dois dias depois do dia da mulher (08/março/2014).

Como já manifestado, a violência contra as mulheres cumpre um ritual que se repete, com pouquíssimas diferenças. Primeiro, o homem promove o assédio moral/psicológico, com palavras que buscam arrasar a mulher... depois um empurrão...um tapa...e vai crescendo... até que a violência mais aguda marca mais intensamente...até que pode chegar ao feminicídio. As mulheres, muitas vezes em virtude da relação emocional, da relação afetiva, não denunciam, na esperança de que a violência pare. Na maioria, porém, acaba em tragédia. A afirmação de que em “briga de marido e mulher ninguém mete a colher” é ainda presente, mas as militantes e o Estado, através da legislação de amparo, mas, principalmente, de prevenção, afirmam o contrário: violência contra as mulheres é questão de saúde pública. A moça assassinada, citada pela entrevistada, marcou a cidade: tratava-se de uma jovem professora. Para Ketre, a violência ocorrida foi muito impactante: “às vezes se pensa na situação e parece que não aconteceu”.

E quanto aos livros didáticos, se os mesmos atendiam suas necessidades, Ketre responde:

Não, é difícil encontrar o tema gênero nos livros, às vezes é uma foto, um pequeno comentário. Mas ela, a mulher no livro didático é praticamente invisível. A gente não consegue trabalhar a mulher na história, o que ela fez, a participação dela, a gente não consegue encontrar. A gente tem que procurar outros recursos, como eu falei, vídeos que tenham material que dá para trabalhar bastante. Procurar textos, revistas, informações no jornal, porque o livro didático...tem esse problema sim, é precário...sobre a relação da mulher.

Perguntada se o tema gênero permanece em sua caminhada, se no Mestrado está trabalhando com isso, ela responde:

É esse tema permanece, continuei. Esse tema começou na Graduação, aí fiz o Pós e aprofundi, que naquela época era a imigração, a mulher imigrante. E agora eu continuo com o tema no Mestrado. E na sala de aula como falei, todos os anos eu procuro trabalhar esse tema.

Na sequência, é realizada uma pergunta acerca do enfoque de Ketre agora, no Mestrado. A professora responde:

No Mestrado é assim, avaliar o gênero dentro de produções cinematográficas, e ver como que os alunos conseguem perceber esse gênero. Então eu passei...o meu trabalho do Mestrado foi assim...eu pesquisei filmes que trabalhavam gênero, que eu achava que trabalhava, não necessariamente é um filme que num primeiro momento se percebe o gênero. Aí, eu passei os filmes para os alunos, e a partir desta atividade eu fiz trabalhos com eles e os entrevistei. E ali nas entrevistas eu vou ver o que eles percebem do gênero, comparando com a vida deles, com a sociedade, o que eles observam nos filmes e que também acontece na sociedade em que eles estão inseridos ou o que não acontece. E a partir dali tiro minhas avaliações.

Ao finalizar as entrevistas realizadas, é possível constatar que o tema gênero/mulheres foi pesquisado pelas professoras com enfoques diversos, cada uma em um espaço de formação de identidade. Então, se viu a idealização de imagens femininas através da imprensa; a violência contra as mulheres; a imigração polonesa; as trajetórias musicais. Na totalidade, as pesquisas foram realizadas, relacionando o tema com a história local.

Todas demonstraram que há estreita relação do tema trabalhado nas pesquisas com a profissão de professora/historiadora. Informaram que levam sempre esse debate para a sala de aula, de acordo com a compreensão de que se faz necessária uma mudança na concepção do

papel das mulheres, e alunas/os precisam ser provocadas/os à reflexão. Além disso, é necessário romper a ideia de que a história tem só uma verdade e provocar mudança no homem em construção.

Somente uma das professoras conseguiu trabalhar o tema em conjunto com outras disciplinas (Ciências e Educação Artística), tendo a escola oferecido suporte de todas as formas para o desenvolvimento de atividades.

Ficou demonstrado que há dificuldade em estabelecer grupos de discussão e formulação de planejamento de aulas de maneira interdisciplinar. As ações desenvolvidas dependeram das iniciativas pessoais. Mas uma das professoras entende haver espaço para a construção dessa forma de interação. As entrevistadas utilizam imagens, artigos, revistas, jornais, filmes, livros, vídeos, internet, para dar suporte às suas aulas. Elas julgam os livros didáticos insuficientes para dar conta da temática, pois são superficiais. É um instrumento pedagógico para aproximar o aluno do contexto, mas necessita de complementação através de outros recursos.

Todas enfatizam a relevância da temática e afirmaram que estudar gênero/mulheres gratificou-as e acrescentou muito na formação, ajudando a melhor encaminhar o tema para as/os alunas/os. Três das professoras mantêm o estudo sobre mulheres nas suas pesquisas de mestrado e/ou doutorado. E uma delas, embora não sendo o foco principal da sua pesquisa, percebe que o tema está presente. Ao analisar-se o material utilizado para a realização deste capítulo, pode-se constatar que, com raras exceções, os processos educacionais formais se reproduzem na maioria das escolas e universidades. A escola ainda se apresenta como aquele lugar cercado, cujos muros dividem o “mundo da escola” do cotidiano e o “mundo da rua”. No espaço escolar professores/as são levados a cumprir currículos, exercendo práticas pedagógicas tradicionais, porque assim não correm o risco de serem surpreendidos com resultados não previstos. Nas entrevistas pesquisadas, há a clara manifestação da dificuldade e do controle exercido sobre uma/um educadora/or que chega a uma escola cujo corpo docente já está formado. Essa pessoa nova é considerada “intrusa” e pior para ela se pretender propor formas diferentes para exercer a atividade na sala de aula. Na maioria dos casos, há homogeneização da cultura, o principal material de consulta é o livro didático, organizado em nível nacional e, conseqüentemente, sem abordar com profundidade questões regionais e locais, por exemplo. Então, é necessário que haja sensibilidade para buscar outras formas de transmitir os conteúdos, de maneira a que a cultura local e a história local sejam consideradas. Nas entrevistas realizadas com as professoras da cidade do Rio Grande, pode-se perceber que

essa preocupação é presente, e os trabalhos que elas realizam consideram sobremaneira a questão em pauta.

A escola ainda é aquele lugar que procurar tratar de forma idêntica todas/os alunas/os como se não houvesse uma grande diversidade entre eles; ao contrário, essa diversidade real é reduzida. São avaliados de forma idêntica sem considerar suas realidades sociais e suas experiências vivenciadas. Por estas e outras razões, entende-se que, para além da educação formal, é positivo que se analise a possibilidade de outras formas de educar/educar-se. A educação ocorre nos mais diferentes espaços e situações sociais. Rüsen firma seu conceito para a constituição da consciência histórica na relações que devem se dar entre o saber histórico e a vida prática. Sua teoria propõe uma Educação Histórica, e é possível pensar que essa observância da vida prática como subsídio para a educação pode perpassar todas as disciplinas e formas de constituição do processo educacional.

Considerações Finais

Ao encerrar este estudo, deseja-se deixar registradas as observações e constatações que ao longo dele se materializaram. O início do presente trabalho deu-se, utilizando argumentos da literacia histórica, (uma nova forma de exercer a educação histórica) vinculada a gênero/mulheres. O que se pretendia era demonstrar que, a partir da história local, seria possível evidenciar as mulheres na construção da sua própria história, entendendo que, ao tomar consciência de tudo que lhes cabe na estrutura social, seus direitos e os valores por elas assumidos como fundamentais para as suas emancipações, descobririam elas próprias as suas identidades.

Ao cursar, entre os meses de maio a agosto do corrente ano, a disciplina Gênero, Sexualidade e a Produção da Diferença, do programa de Pós-Graduação em Educação, foi oportunizado conhecer as obras empreendidas por pesquisadoras latino-americanas. A ementa da disciplina propôs discutir “gênero e seus desdobramentos na produção do conhecimento. Democracia e cidadania na América Latina com as novas formas de poder e os movimentos sociais feministas e LGBT. Marcadores sociais da diferença: sexualidade, corpo, raça e classe. Estudos *gays*, lésbicos e *queer*. A invenção de si e o corpo-suporte. Políticas das identidades e demandas à escola”. É preciso enfatizar que o conhecimento a partir dos estudos latino-americanos enriqueceu sobremaneira a feitura deste estudo.

Quando se fala que a história local pode oferecer um profundo fortalecimento, tanto pessoal quanto de grupo, da constituição da consciência histórica, teoria defendida por Rüsen, que se soma à afirmação de Burke, a partir de um dos seus conceitos centrais, segundo o qual “não há substituto para o conhecimento local”. Junto com tais afirmações, defende-se a organização em movimentos sociais, o ativismo como fundamental para, junto com o saber adquirido na academia, promover as ações e a constituição de novas formas de ver a e se estabelecer na estrutura social. Considerando-se também a memória, as lembranças, as tradições e as relevâncias destas para a constituição da consciência histórica, ou seja, o reconhecimento das experiências “comuns” através do testemunho coletivo insere-se nesse aspecto da vivência militante, ativista.

Reforçando tal compreensão, encontrou-se em um ensaio de Aurora Levins Morales, uma feminista porto-riquenha, que escreveu “Intellectual Orgânica Certificada”, uma referência que complementa o que até então se tinha estruturado como defesa da relação

intrínseca da história local como fundante da constituição da consciência histórica. Diz Aurora: “quando afirmo que sou uma intelectual orgânica, quero dizer que as ideias que levo comigo cresceram numa terra que conheço, da qual posso falar desde seu equilíbrio mineral, do clima e do trabalho exigido a fim de prepará-la para o uso”. (MORALES, 2001, p. 63/64)

Ela explica que sua trajetória está intimamente ligada às tradições intelectuais, nas quais nasceu e que as mesmas são a base da teoria firmada a partir do compartilhamento das vidas, das vivências, das experiências assim constituídas. Mas também se reconhece como filha de duas culturas de resistência: cresceu entre o povo campesino, conhecendo toda a sorte de dificuldades, mas vinda de uma família abastada, constituída, entretanto, no meio do povo. Participou de muitos encontros com trocas de experiências envolvendo as questões relacionadas às mulheres e as relações destas entre elas e delas com os homens.

Os referidos encontros levavam as mulheres a perceberem que os seus problemas eram semelhantes ao de muitas outras; que os pensamentos, os sentimentos de cada uma têm sentido para as outras mulheres. Esse empoderamento, o reconhecimento das histórias coletivamente constituídas, levava as mulheres a verem-se como um corpo coletivo com autoridade para criticar as versões oficiais da realidade. A euforia de valorizar o que era comum àquelas mulheres levou a pesquisadora a perceber o que não lhes era comum. As diferenças entre elas começaram a evidenciar-se; o “ser mulher” era conformado por classe, etnia, sexualidade, idade, diferentes culturas. Essas diferenças não tinham até então sido consideradas. Em seguida, os grupos de mulheres negras, indígenas, lésbicas, trabalhadoras, judias assumiram o mesmo processo de dar testemunho das suas vivências. Eram grupos diversos, lutando por suas próprias verdades específicas, mas tinham um objetivo a alcançar: a superação das desigualdades.

Encontra-se novamente no texto referido uma contribuição que se junta ao processo de escrita deste trabalho; diz a autora: “à medida que o feminismo acadêmico afasta-se cada vez mais da raiz ativista, e a linguagem pós-moderna faz com que se torne cada vez menos aceitável falar de forma compreensível, tenho sentido cada vez mais ameaçada a confiança em mim”. (MORALES, 2001, p.66)

A reflexão dá-se a partir da dificuldade que ela encontrou na convivência na universidade. E ela retoma a crítica ao sistema capitalista que, no seu entender, promove uma homogeneização das manifestações intelectuais na academia. E como ela defendia a relação estreita com o ambiente natural e critica os abusos cometidos contra ele pelo sistema, conclui: “se nos ensinam a desconfiar dos alimentos a granel e a comprar pela marca, aos estudantes

foi ensinado a dar maior valor ao conteúdo dos livros do que dão às suas próprias vidas” (p.68). Aqui, a relação da “verdade única”, apresentada nos livros didáticos, tema igualmente utilizado no presente estudo, enfocando a invisibilidade das mulheres na historiografia.

Aurora faz também uma crítica severa em relação ao distanciamento entre a formação acadêmica e a comunidade externa, eis que a academia se apresenta com uma linguagem “impenetrável” para as pessoas que estão fora do ambiente. Ela diz que, ao chegar na academia, pensou que era uma questão de tempo adequar a sua linguagem àquela que a intelectualidade acadêmica utiliza, que seria o caso somente de adquirir nova habilidade. Mas logo percebeu que a linguagem utilizada para expressar nossas ideias nunca é neutra. Ela diz: “a linguagem que as pessoas usam as identifica, revela informações sobre com quem se identificam, quais suas intenções, para quem estão escrevendo ou falando” (MORALES, 2001, p.68). Então, assim como outros produtos, a linguagem também o é. E continua: “a linguagem desnecessariamente especializada é utilizada para humilhar as pessoas, que são levadas a sentir-se não habilitadas a entendê-la. Vende ilusão de que somente aqueles que sabem utilizar a linguagem ‘cultas’ são capazes de pensar”. (MORALES, 2001, p.68)

Percebe-se de maneira contundente que a autora demonstra ser necessária, para além da formação acadêmica, a aplicação prática, visando ações de cidadania e efetiva democratização. Argumentos apresentados e defendidos neste trabalho.

Complementa Aurora: “a linguagem está ligada ao conteúdo, e o conteúdo que busco é uma teoria e uma prática intelectual que apresente resultado prático em uma pesquisa ativista cujas prioridades são, sobretudo, democratizadoras”. (MORALES, 2001, p.69)

A militância, o ativismo, o reconhecimento das ações e experiências, das vivências facilitam a comunicação com as pessoas que não estão nos espaços acadêmicos. Por isso é fundamental para a constituição da consciência, da organização, dos processos de resistência, que se utilize uma linguagem acessível. Sendo assim, com respeito, haverá a oportunidade de uma real aproximação e ação.

A tod@s que assumem o compromisso com a mudança, no sentido de estabelecer, no atual contexto, um trabalho sob a ótica da teoria feminista, é fundamental recuperar o sujeito histórico, demonstrar a resistência histórica das mulheres. Trabalhar de forma intensa, mesmo que, para isso, seja preciso “comprar briga”, a constituição da consciência histórica.

Através da contribuição de várias feministas latino-americanas, aprende-se que é preciso descolonizar, seja no âmbito do poder, visto sob sua forma mais ampla, onde se inclui o conhecimento, a formação, para também acabar com o patriarcalismo. Sabe-se que o corpo

também é modelado, formado para produzir sob o sistema capitalista. A escola, tal como se conhece, mantém, por meio da disciplina, o poder instituído, mesmo que, muitas vezes, de maneira inconsciente.

Conforme se tem visto, embora haja, atualmente, legislação que ampara o debate relativo aos temas da sexualidade, gênero, etnias..., há ações por parte de parlamentares representantes de grupos religiosos, exercendo forte pressão sobre o legislativo e o executivo federais (se irradiam em todos os níveis do Estado organizado) para impedir os avanços relativos às políticas públicas criadas para atender os grupos historicamente relegados. E os currículos escolares ainda reduzem ou silenciam as culturas minoritárias.

Compreende-se que foi realizada uma pesquisa prática, aliando-se a prática histórica, através da ciência, e a finalidade de propor uma intervenção sem se afastar da metodologia. Estudou-se o ensino de história enquanto campo de pesquisa, orientada pelas formulações de Rüsen. Usou-se também os fundamentos da teoria social de Burke, segundo quem Marx, junto a outros teóricos, “desenvolveu um trabalho relativamente raro ao combinar teoria com o interesse pelos detalhes das situações históricas concretas”. (2012, p.24) E ele também registra que “o feminismo deu enorme contribuição indireta para a escrita da História na geração passada. Como a ‘história de baixo para cima’, a história da mulher oferece nova perspectiva sobre o passado, e ele faz referência às seguintes autoras: Scott, 1991; Smith, 2001; Wiesner-Hanks, 2001; Jordanova, 2002; Miller, 2003. (2012, p 84).

O que transparece após os estudos realizados é que métodos tradicionais de transmissão do conhecimento, através da educação formal, permanecem sendo utilizados na maioria das escolas. Que não há, de forma ampla e geral, uma deliberação para mudar o que está estabelecido no que diz respeito às discussões de gênero/mulheres, gays, lésbicas, trans, sexualidade, etnias, mesmo que tais temas estejam previstos em documentos oficiais. Para além da transversalidade, é preciso adotar, de maneira enérgica, uma ação para reformular a maneira de (não)enfrentá-los nos ambientes escolares.

Nas entrevistas pesquisadas, cujo intuito era buscar relatos da história de professores/as e de suas atividades e vivências, não se constatou a preocupação com o tema gênero/mulheres.

Nas entrevistas realizadas, pode-se perceber que todas as professoras/historiadoras, após terem tido o primeiro contato com o tema, não mais o abandonaram. As formas de enxergar o papel das mulheres difere para cada uma das entrevistadas, embora tenham alguns pontos em comum.

Nas experiências relatadas em ações do movimento social, considerando também o acúmulo do saber acadêmico, fica reforçada a compreensão defendida de que tem de haver a concordância, convivência entre essas duas formas de constituição de identidade.

A luta para avançar nas conquistas é permanente. Para constituir uma consciência que permita uma reflexão crítica sobre o que significa a construção social da hierarquia entre os gêneros, e para desconstruí-la, é que se deve assumir a busca da emancipação das mulheres e a igualdade na diferença.

Está posto o desafio: superar as restrições do espaço acadêmico e das escolas, manter viva a militância, atuar intensamente nos espaços de organização social, sempre com muita PAIXÃO E CORAGEM.

Referências Bibliográficas

- ABREU, Cynara Carvalho de. Relato Memorial Sobre a Minha Educação: Eu no Mundo e a Escola em Mim. 2007 www.sigaa.ufm.br/verProducao?idProducao=224405&key.
- BURKE, Peter. *História e teoria social*. São Paulo: Editora Unesp, 2012.
- CARDOSO, Bruna da Silva. Dom e docência nas histórias de vida de professores e professoras aposentadas de História. XXVII Simpósio Nacional de História. Natal, RN, 22-26 de julho, 2013. www.snh2013.anpuh.org/resources/anais.
- CUNHA, Maria de Fátima. *Mulher e Historiografia: da Visibilidade à Diferença*. Londrina, PR, Hist. Ensino, v.6, out. 2000, p.141-161.
- HOBBSAWM, Eric J. *Mundos do trabalho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar*, Curitiba, Especial: Editora UFPR, 2006. p.131-150.
- MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. Histórias Oral como Fonte: problemas e métodos. Rio Grande: *Historiae*- 2(1), 2011, p. 95-108.
- MARTINS, Ana Paula V. Possibilidades de diálogo: Classe e Gênero. Campinas, SP: *História Social*, n. 4/5, 1998, p. 135-156.
- MORALES, Aurora Levins. Intelectual Orgánica Certificada. In: *Otras Inapropiables*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2004.
- NARDI, Henrique Caetano; SILVEIRA, Raquel da Silva; MACHADO, Paula Sandrine (orgs). *Diversidade Sexual, Relações de Gênero e Políticas Públicas*. Porto Alegre: Sulina, 2013.
- PAIM. Elison Antonio. Memória de Professores de História sobre sua Formação. 2014. http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/Sem13/elisonpaim.htm
- PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. São Paulo: *História*, v. 24, n.1, 2005, p.77-98.
- PEDRO, Joana Maria; ISAIA, Artur Cesar; DITZEL, Carmencita de H. Mello (orgs). *Relações de poder e subjetividades*. Ponta Grossa, PR: Todapalavra, 2011.
- PELEGRINI, Mauricio A. Foucault, Feminismo e Revolução. *Anais do XXI Encontro Estadual de História – ANPUH-SP-Campinas*, setembro, 2012.
- PINSKI, Carla, Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (orgs). *Nova História das Mulheres*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 25, 32, 226.
- RAGO, Margareth. *Epistemologia Feminista, Gênero e História*. Florianópolis: Ed Mulheres,

1998.

_____. Gênero e História CNT-Compostela, agosto, 2012. www.cntgaliza.org

REED, Evelyn. *Sexo contra sexo ou classe contra classe*. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.

_____. *História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.

_____. *No caminho para uma pragmática da cultura histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2012, p. 129-140.

_____. *Aprendizagem Histórica: Fundamentos e Paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*.

SMITH, Bonnie G. *Gênero e história: homens, mulheres e a prática histórica*. Bauru: SP: EDUSC, 2003.

TILLY, Louise A. Gênero, História das Mulheres e História Social. *Cadernos Pagu* (3), Campinas, SP: Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP, 1994: p. 29-62.