


DESNATURALIZANDO A VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES: SABERES DOCENTES E APRENDIZAGENS EM HISTÓRIA

DENATURALIZING VIOLENCE AGAINST WOMEN: TEACHERS' KNOWLEDGE AND LEARNING IN HISTORY


DESNATURALIZANDO LA VIOLENCIA CONTRA MUJERES: SABERES DOCENTES Y APRENDIZAJES EN HISTORIA




Artur Nogueira Santos e Costa¹



Resumo: Neste artigo, analiso uma experiência didática desenvolvida em aulas de história, em turmas de 6º Ano do Ensino Fundamental, cujo objetivo era historicizar e desnaturalizar relações desiguais de gênero. Procuo considerar as escolhas e os recortes operados pela professora como indícios de saberes docentes que se articulam a processos de aprendizagem em história. A experiência permitiu perceber a potencialidade dos estudos de gênero em sala de aula e demonstrou que a historicização e desnaturalização da violência contra as mulheres pode ser um proveitoso caminho para fazer emergir outras formas de partilhar o mundo.




Palavras-chave: ensino de história; gênero; violência contra mulheres; experiência didática.



Abstract: In this paper, I analyze a didactic experience developed in history classes, in classes of the 6th year of elementary school, whose objective was to historicize and denaturalize unequal gender relations. I try to consider the choices and cuts made by the teacher as evidence of teachers' knowledge that is linked to learning processes in history. The experience made it possible to realize the potential of gender studies in the classroom and demonstrated that the historicization and denaturalization of violence against women can be a useful way to emerge other ways of sharing the world.



Keywords: history teaching; gender; violence against women; didactic experience.



Resumen: En este artículo, analizo una experiencia didáctica desarrollada en clases de historia, en grupos del 6o año de la Enseñanza Fundamental, cuyo objetivo era historizar y desnaturalizar relaciones desiguales de género. Busco considerar los escoges y recortes realizados por la profesora como indicios de saberes docentes que se articulan a procesos de aprendizaje en historia. La experiencia permitió percibir la potencialidad de los estudios de género en el aula y demostró que la historización y desnaturalización de la violencia contra las mujeres puede ser un provechoso camino para hacer emerger otras formas de compartir el mundo.

Palabras clave: enseñanza de historia; género; violencia contra mujeres; experiencia didáctica.


Abrindo a conversa

Entre 2015 e 2017, ao desenvolver parte da pesquisa que resultou em minha dissertação de mestrado em História, acompanhei uma experiência didática, realizada numa escola pública em Uberlândia-MG, que marcou fortemente a maneira como me situo em relação às discussões sobre o ensino de história. Tratava-se de um trabalho dedicado a historicizar e desnaturalizar, por meio da mobilização de diferentes fontes e situações, relações hierárquicas e desiguais de gênero.

À época, objetivava compreender o processo de organização curricular em história, no ensino fundamental, com foco no papel ativo de professores/as na efetuação de escolhas, na seleção de temas, abordagens e materiais didáticos, na construção de caminhos para se ensinar história, sempre em diálogo com os/as estudantes. Como discute Ana Maria Monteiro (2007, p. 14), fundamentada em vários autores, é preciso observar “as formas com que professores de História mobilizam os saberes que dominam para lidar com os saberes que ensinam, formas essas nas quais são articulados saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes pedagógicos e saberes da experiência, numa criação própria e significativa para seus alunos”.

Considereei, portanto, o que a autora chama de “saberes docentes” como ponto nodal da tessitura curricular, o que me levou a investir na produção de entrevistas com professoras da disciplina, assim como numa metodologia que Marli André (2008) denomina de “etnografia da prática escolar”. Assim, realizei a observação e o acompanhamento do cotidiano escolar e de aulas de história em cinco escolas públicas estaduais em Uberlândia-MG. A partir do acompanhamento, procurava registrar, num caderno de campo, as situações, metodologias, relações entre professores/as e alunos/as, para transformar esses registros em evidências do cotidiano escolar, da organização curricular e das práticas de ensino de história. As reflexões empreendidas aqui se embasam nesse material produzido a partir dos registros da observação do cotidiano escolar.²

Numa dessas escolas, conheci a professora Amanda³, docente efetiva em uma escola estadual em Uberlândia-MG, que ensinava história em três turmas de 6º Ano do Ensino Fundamental, no período vespertino. Graduada e mestra em História pela Universidade Federal de Uberlândia, Amanda trabalhava nessa escola havia cerca de dois anos. A experiência que proponho discutir neste texto foi desenvolvida por ela e por seus/suas alunos/as, num espaço de dez aulas. Na ocasião, quando iniciei o acompanhamento de suas aulas no segundo semestre de 2015, o conteúdo programático a ser abordado dizia respeito ao Reino de Cuxe (ou Kuxe/Kush), uma sociedade africana da antiguidade na qual não se observava uma divisão hierarquizada e assimétrica entre homens e mulheres e, ainda, em que mulheres ocupavam postos de liderança das comunidades ou de poder político.



De modo sintético, em torno da abordagem sobre essa sociedade africana, o trabalho que acompanhei foi desenvolvido em três etapas: 1. por meio de fontes, foi empreendida uma discussão crítica sobre situações, no presente, de violência contra as mulheres e desigualdades de gênero; 2. estudou-se, com base no livro didático, algumas características do Reino de Cuxe, especialmente o fato de ser uma sociedade em que as relações de gênero tinham um funcionamento diferente daquele com o qual estamos habituados/as; 3. por fim, a produção de uma cartilha, por parte dos/as alunos/as, divididos/as em grupos, em que deveria ser apresentada uma proposta de superação da violência contra as mulheres e de valorização de seus protagonismos. Aqui, meu objetivo é analisar esse percurso didático, focando em suas potencialidades e em possíveis resultados expressos nas cartilhas produzidas pelos/as estudantes.

Como ponto de partida, sinalizo alguns elementos fundamentais que embasam meu olhar sobre a experiência didática analisada. Em primeiro lugar, é digna de nota a presença, nas aulas de história antiga no 6º Ano do Ensino Fundamental, de uma historicidade que se refere espacialmente ao continente africano, de modo que destoa dos temas predominantes e mais recorrentes nessa etapa de escolarização: a chamada Antiguidade Clássica, greco-romana, lida como matriz universal da história ocidental.

O historiador Anderson Oliva (2017) observa, nesse sentido, que o trabalho com história da África Antiga (e da África, de modo geral), ainda que com significativos avanços, continua secundarizado, quando não negligenciado, no ensino de história. Portanto, ao escolher trabalhar com o Reino de Cuxe, a professora Amanda deu indícios da existência de iniciativas que, nos seus limites, procuravam romper com essa prática corrente, adotando tônicas diversas para se ensinar história. A inserção dessas temáticas nos currículos escolares, embora de formas diversas, acompanha a atuação dos movimentos sociais, especialmente os movimentos negros e indígenas, cujas conquistas se expressam, por exemplo, na promulgação das leis 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008), que, respectivamente, tornaram obrigatório o estudo de história e cultura africana/afro-brasileira e indígena, e que tem encaminhado um permanente movimento de questionamentos dos ordenamentos curriculares que compõem as histórias ensinadas nas escolas.

Na mesma linha, apesar de ainda timidamente incorporados, os estudos de gênero, na Educação Básica, têm respaldo na legislação educacional já há algum tempo, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998, que, no volume dedicado aos “Temas Transversais – Orientação Sexual”, ou seja, que deveriam permear todos os componentes curriculares, afirmam:

Atualmente, reivindica-se a inclusão da categoria de gênero, assim como etnia, na análise dos fenômenos sociais, com o objetivo de retirar da invisibilidade as diferenças existentes entre os seres humanos que, por vezes, encobrem discriminações. [...] Trata-se, portanto, de desvendar e explicitar as discriminações e preconceitos associados ao gênero, no

sentido de garantir a equidade como princípio para o exercício da cidadania (Brasil, 1998, p. 322).

É importante perceber que, já naquele momento, esse documento reconhecia como legítima e necessária a articulação entre educação e superação das desigualdades, em que as discussões de gênero despontavam como chave para a compreensão das nuances de nossa historicidade. A experiência protagonizada pela professora Amanda e seus/suas alunos/as tem fundamento, portanto, nesse processo permanente de revisão de modelos e perspectivas de ensino, imbricado a um circuito de diálogo com as demandas da sociedade, dos movimentos sociais. Busca-se, com isso, fazer da escola um espaço de combate às discriminações, o que se materializa em diversos documentos legais e normativos, como os PCN, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), entre outros.

No Brasil, como lembra a historiadora Susane Rodrigues de Oliveira (2015), os movimentos feministas empreenderam, sobretudo ao longo da segunda metade do século XX, ainda que de formas muito diversas e não lineares, um sistemático movimento de questionamento das formas dominantes de produção historiográfica. Tais formas, ainda androcêntricas, sexistas e universalistas, resultavam no silenciamento das experiências das mulheres ou na naturalização das desigualdades, de valores patriarcais e de sistemas de dominação do masculino sobre o feminino. As críticas a esses pressupostos fizeram despontar estudos diversos e heterogêneos que procuravam historicizar e mostrar como as oposições, certos binarismos e as hierarquias entre masculino e feminino foram e são construídos com base em discursos que regulam, que normatizam, que instauram formas de agir e modos de se comportar (Foucault, 1988; Louro, 1997; Muniz, 2015).

A expansão desses estudos e seu fortalecimento na academia têm incidido, ainda que com alguns limites e de forma não homogênea⁴, nos contornos do conhecimento histórico ensinado nas escolas, com a revisão dos livros didáticos, dos currículos, dos cursos de formação de professores/as, entre outros. Apreendo a experiência da professora Amanda e de seus/suas alunos/as no bojo desses esforços por constituir um outro ensino de história possível, sem que isso signifique idealizar ou pensar acriticamente esse processo, ou desconsiderar as tensões e confrontos ainda colocados para a seara dos estudos feministas e de gênero, na sociedade, na academia e na escola.

Na análise desenvolvida, procuro dialogar com os pressupostos das teorias feministas e dos estudos de gênero de viés pós-estruturalistas, que questionam explicações universais, deterministas, essencialistas e, especialmente, que pensam sexo e gênero como produções historicamente operadas e inscritas em circuitos culturais, portanto não naturais (Butler, 2003; Foucault, 1988). Nesse sentido, atento ao que

observa Michel Foucault, entendo que os modos de funcionamento das relações de gênero e de sexualidade são produzidos e mediados por um “dispositivo”, envolvendo “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (Foucault, 2013, p. 364).

Sem dúvida, a aproximação com essa proposição permite visualizar a escola e o ensino de história de uma forma mais complexa: se, em alguma medida, são espaços de reiteração dos meios com que o dispositivo engendra e normatiza relações, podem, também, ser convertidos em mecanismos potentes de questionamento dessas normatizações e de produção de outros fluxos possíveis.

Organizei o texto em três atos, acompanhando as etapas da experiência didática protagonizada por Amanda e suas/suas alunos/as. No primeiro ato, discuto o modo como a professora e os/as alunos/as pensam a temática a partir de um olhar ao presente. Em seguida, no segundo ato, observo como a discussão foi articulada à experiência do Reino de Cuxe. No terceiro ato, analiso a produção e as “aprendizagens em história” dos/as estudantes, expressas nas cartilhas.

Primeiro ato: questionando normatizações

O percurso didático envolveu três etapas mais ou menos articuladas. A primeira, pensada como ponto de partida, durou três aulas e consistiu na mobilização de um conjunto de situações do presente em que mulheres apareciam identificadas a situações de inferiorização, de violência ou de associação com o âmbito doméstico como seu lugar de destino, como meio de chamar a atenção dos/as estudantes para a atualidade do tema e para seus significados políticos.

Nessa etapa, a professora se utilizou de diferentes fontes e materiais, como charges, “piadas/ditos populares”⁵, vídeos de propagandas de cervejas e produtos de limpeza e uma reportagem. A primeira parte da aula foi destinada à identificação de características básicas das fontes: datação, meio de circulação, possíveis autorias, recursos estilísticos e de linguagem, entre outros. Na sequência, a professora e os/as estudantes se dedicaram a pensar sobre as mensagens explícitas e implícitas em cada conjunto de fontes, atentando para a forma como as mulheres eram ali abordadas, as possíveis inferências cabíveis e formas de questioná-las.

Na ocasião, só consegui registrar as “piadas/ditos populares”, das quais tomei nota, e a reportagem, que estava disponível na internet. O mesmo não pôde ser feito em relação às demais fontes, por conta de sua natureza imagética e audiovisual, mas isso não compromete a abordagem da experiência, pois, ainda que com suas especificidades,

elas foram analisadas em chave interpretativa semelhante às que registrei. Reproduzo, a seguir, a seleção de “piadas/ditos populares” usada pela professora Amanda:

“Sabe por que mulher tem pé pequeno? Para chegar mais perto do fogão.”

“O mundo é a casa do homem, e a casa é o mundo da mulher!”

“Sabe por que os homens são responsáveis por 99% dos acidentes de carro? Por que emprestam a chave do carro para uma mulher!”

“A última palavra é sempre da mulher: “Sim, Senhor!””

“Quando chegar em sua casa, bata em sua mulher, você não saberá porque está batendo nela, mas ela saberá porque está apanhando!”

Conforme salientou a professora, tratava-se de um conjunto de frases recorrentemente repetidas, às vezes com algumas variações, em diversas situações da vida cotidiana, em almoços de família, nas viagens de lazer, nos ambientes de trabalho ou no convívio entre crianças e adolescentes, por exemplo. Nesse caso, não há como precisar a autoria ou, mesmo, uma possível datação de quando se iniciou a circulação desses enunciados. Apesar disso, o trabalho desenvolvido em sala de aula se encaminhou no sentido de perceber como eles possuem lastro social, de modo que os/as estudantes todos/as atestaram já terem se deparado ao menos com uma dessas expressões.

Essas falas, reproduzidas indiscriminadamente, naturalizam hierarquizações, estereótipos, inferiorizações e violências em relação às mulheres. Amanda e os/as alunos/as avaliaram e refletiram sobre cada conjunto de situações: as duas primeiras, que vinculam as mulheres às tarefas domésticas e à vida privada, inclusive se utilizando de supostas características biológicas que justificariam essa associação; a terceira, que insinua uma inferioridade cognitiva das mulheres, de modo que elas não seriam capazes de desenvolver certos tipos de atividades – no caso, dirigir –, que sempre ficariam a cargo dos homens; ou, ainda, que apresenta como única possibilidade para as mulheres dirigirem um carro se tiverem a concessão de um homem, o que se articula com o quarto enunciado, que reforça e banaliza a submissão das mulheres aos homens como um dado; até chegar no último, o qual apresenta uma evidente naturalização da violência contra as mulheres, ao não só autorizar, como incentivar práticas de agressão física.

No processo de análise dos enunciados, os/as alunos/as participaram ativamente, e muitos/as inclusive explicitaram posicionamentos machistas, alguns até misóginos, orientados por valores que circulam amplamente na sociedade. Ao mesmo tempo, parte deles/as parecia um pouco mais familiarizada com as discussões sobre as desigualdades de gênero, ou mais aberta a esse debate – especialmente as alunas.

Isso dá margem para perceber que a recepção tanto dos enunciados quanto da crítica a eles é complexa, não é homogênea e nem passiva, e se relaciona com valores e experiências construídos pelos/as alunos/as dentro e, principalmente, fora da escola.

Todas as posições foram consideradas e debatidas, mas interessa observar como a reflexão encaminhada pela professora foi no sentido de evitar relativizações ou de encarar o tema pelo viés da “opinião”. Por isso, ela procurou, junto aos/as alunos/as, refletir sobre como os enunciados e as situações às quais eles se referem foram historicamente construídos, com base em diferentes mecanismos, de modo que, uma vez que foram forjados historicamente, eles são também passíveis de questionamento e transformação.

A escolha por um tratamento crítico e historicizador desses enunciados é importante porque confronta uma forma de explicação recorrente no ensino de história, presente inclusive em alguns livros didáticos, que reitera matrizes históricas sexistas e misóginas. Segundo Cristiani Bereta da Silva (2007, p. 234), essas explicações, às quais a professora Amanda procurou se contrapor, quase sempre se fundamentam em causas tidas como universais no que concerne à desigualdade das relações entre homens e mulheres, sempre apreendidas pela lógica dicotômica de dominação/submissão. Assim, reforçam

[...] a corrente que justifica algumas diferenças e desigualdades de gênero a partir de dados estritamente biológicos. Ou seja, inscreve como natural e, portanto, não histórico, que características físicas, como a força, sejam suficientes para explicar a dominação masculina. É conveniente que se diga que [...] este é um modelo explicativo muito antigo e já há muito criticado por estudiosas/os feministas.

Nesse sentido, Silva (2007) lembra que esse modelo, muitas vezes, ignora a complexidade das relações entre o masculino e o feminino, desconsidera as diversas temporalidades e espacialidades que lhes conformam e retira-lhes a historicidade, dificultando, portanto, visualizá-las em sua contingência. Estabelecer um outro tipo de aproximação com essa dinâmica, tratando-a como uma problemática histórica e para o ensino de história, é fundamental para promover uma educação para a igualdade, na qual caibam projetos mais inclusivos e plurais.

A perspectiva de abordagem dessas fontes por parte da professora lembrou-me da noção de “tecnologia do gênero”, cunhada pela teórica feminista Teresa de Lauretis (1994, p. 208). Ao pensar o gênero como uma produção contínua, a autora identifica uma série de mecanismos, como o cinema, as epistemologias, os discursos, as práticas institucionais e da vida cotidiana – e aqui incluo as “piadas” do dia a dia, as propagandas, as reportagens veiculadas pela imprensa, as charges – que funcionam como tecnologias que treinam nossos olhares, moldam nossas subjetividades e, nesse sentido, interferem no modo como nos situamos socialmente e orientamos nossas

condutas, como “técnicas e estratégias discursivas por meio das quais o gênero é construído” (Lauretis, 1994, p. 240). Assim, ainda que não seja de forma automática ou mecânica, os discursos em circulação por meio dessas tecnologias sociais exercem força na produção de relações “gendradas”, ou seja, marcadas por especificidades de gênero, daí a necessidade de um olhar atento a elas, inclusive na escola, que invista em apropriações menos naturalizadas e mais problematizadoras.


Em sentido semelhante, na última aula dedicada a essa fase inicial da experiência didática, a professora Amanda e os/as estudantes analisaram uma reportagem sobre um caso de feminicídio acontecido em Uberlândia-MG, mais ou menos um mês antes daquelas aulas, em que um homem (ex-marido da vítima) assassinou uma mulher. A escolha dessa reportagem, portanto, não foi aleatória, mas pensada como meio de indicar o entrelaçamento da temática de gênero ao cotidiano daqueles/as estudantes, na cidade e nos bairros em que vivem, nas relações que tecem ou presenciam. Obviamente, o objetivo era também causar algum tipo de impacto, de apelo emocional.

Trago, aqui, alguns trechos da reportagem e o eixo central da análise empreendida, com a ressalva de que, certamente, ela foi mais rica do que consigo fazer ler. O texto foi publicado em 12 de setembro de 2015, no portal *on-line* do Jornal Estado de Minas Gerais, intitulado “Mulher é assassinada na garagem de prédio em Uberlândia”, com as seguintes informações de chamada: “Segundo informações da PM, o crime pode ter sido passional e o ex-marido da vítima é o principal suspeito”. O primeiro parágrafo:

Uma mulher de 33 anos foi assassinada na garagem do prédio onde morava, na noite de ontem, no Bairro Santa Mônica, em Uberlândia, no Triângulo Mineiro. O crime pode ter sido passional e o ex-marido da vítima, de 39 anos, é o principal, de acordo com informações da Polícia Militar (PM). O casal tinha uma filha de 16 anos que estava no prédio no momento do crime que aconteceu por volta das 20h40 (Marzano, 2015)

Amanda procurou conduzir uma análise dos elementos discursivos da reportagem, observando as ênfases, as explicações e os silenciamentos nela presentes. Junto com os/as discentes, foi discutido como, no título e também ao longo dos parágrafos, nota-se um deslocamento. A ação é atribuída à vítima, e não ao agente do assassinato: “mulher é assassinada”; “mulher de 33 anos foi assassinada”. Nas duas construções, a mulher ocupa o papel de sujeito da ação, quando poderia ter sido adotada uma outra tipologia de redação, em que o homem, autor do assassinato, figurasse como sujeito: “homem assassina sua ex-mulher”; “homem mata mulher de 33 anos”, por exemplo.

Esse tipo de enunciação, nos textos jornalísticos, é comum quando se retratam casos de feminicídio, e não são opções neutras. Ao contrário, opera uma espécie de pacificação, de diluição da responsabilidade do algoz, o que ganha mais força à medida em que o crime é adjetivado de “passional”, ou seja, motivado por uma forte



carga de emoção, em um espaço de ausência de racionalidade. Na reportagem, não havia nenhum tipo de crítica ou de questionamento em relação à ação do assassino, informada quase que de forma banal, como mais um caso do noticiário. Como discutido por Amanda, em sala de aula, configuram-se, assim, mecanismos que educam nossa percepção social, nossa forma de olhar o mundo, levando-nos a perceber tais ações como parte da ordem das coisas, uma vez que esse padrão interpretativo se repete nos jornais televisionados, nos filmes, nas “piadas/ditos populares”, entre outros.

Penso que seu objetivo, ali, foi cumprido: mostrar como a banalização cotidiana da violência contra as mulheres, em que se naturaliza a dominação do masculino sobre o feminino, está diretamente articulada a casos extremos – e, infelizmente, numerosos –, como esse, de feminicídio, e que ambos, portanto, precisam e devem ser combatidos. Não foi sua opção no momento, mas seria possível pensar historicamente alguns dos elementos presentes na reportagem. Conforme discute a historiadora Diva do Couto Gontijo Muniz (2017, p. 38), a violência contra as mulheres está ligada a uma “partilha generizada do mundo, imposta pela ordem binária, patriarcal, heterossexual e androcêntrica”, em que

[...] as mulheres, identificadas como do gênero feminino, são depreciadas, desvalorizadas, desconsideradas como pessoas com direito a ter direitos. São reduzidas à propriedade de alguém, a coadjuvantes históricas, a complemento na vida social, a objeto da satisfação masculina. São destinadas a uma existência sem sentido próprio, a uma vida em função do outro, a uma atuação restrita ao espaço da domesticidade.

Nessa ótica, muitas vezes, os casos de feminicídio, como o trabalhado em sala de aula por meio da reportagem, estão inscritos em uma cultura machista diuturnamente reiterada, na qual, entre outras coisas, os homens tratam as mulheres como propriedade, como objeto de satisfação de seus desejos, cujos corpos são coisificados. Embora não se possa generalizar, muitos deles, inconformados com o término de relacionamentos, chegam mesmo ao limite de assassinar aquelas que ousam se posicionar fora desse domínio, o que amplia a necessidade de pautarmos esse debate em todos os âmbitos possíveis. Localizar historicamente os fundamentos dessa cultura sexista e misógina, como propõe Muniz, é um caminho para expô-la, denunciá-la, desterritorializá-la e, assim, lutar para destruí-la.

Nota-se, então, que a professora investiu num processo de desnaturalização da violência contra as mulheres, com atenção especial à linguagem que exclui e inferioriza as mulheres em nosso cotidiano, a partir da crítica a enunciados veiculados em diferentes suportes. Após a finalização desse primeiro movimento analítico, a etapa em sequência foi dedicada ao estudo de algumas características do Reino de Cuxe, sobretudo utilizando o livro didático adotado na escola.



Segundo ato: perscrutando outros passados possíveis

No passo seguinte, que também durou três aulas, foi feito um estudo da sociedade do Reino de Cuxe, com base no livro didático adotado: *História em Projetos*, de Conceição Oliveira, Carla Miucci e Andrea Paula, publicado pela Editora Ática.

O Reino de Cuxe era uma sociedade da África Antiga, localizada ao sul do Egito e a oeste do Mar Vermelho, mais ou menos onde se encontra atualmente o Sudão. O livro trazia uma abordagem ainda factual sobre esses povos, indicando reinados, nomes de líderes e algumas informações mais, como possíveis bases econômicas e aspectos religiosos. No entanto, dedicava também uma parte do capítulo às Candaces, rainhas guerreiras cuxitas, que lideravam exércitos e ocupavam altos postos políticos, por exemplo. Nesse caso, procurava mostrar que, naquela sociedade, não se observava uma divisão hierarquizada entre masculino e feminino, como eixos opostos compreendidos nos enredos de dominação/submissão.

Amanda e os/as estudantes dedicaram-se a refletir sobre essa experiência possível, localizada em tempo e espaço distintos dos nossos, para pensar como há outras formas de funcionamento das relações de gênero que não necessariamente se pautem pelo binômio da submissão do feminino e da dominação do masculino. Não se trata, aqui, de pensar o Reino de Cuxe por lentes essencialistas ou como um modelo, como se ele fosse destituído de conflitos, de tensões e contradições, ou de reduzi-lo a um uso meramente instrumentalizado. Não se trata, também, de fazer uma leitura idealizada do percurso didático. Certamente, haveria várias complexidades no Reino de Cuxe que mereciam e poderiam ser discutidas, inclusive do ponto de vista dos estudos interseccionais e decoloniais, para não incorrer em análises que apreendem sociedades não ocidentais por categorias colonialistas. A própria abordagem presente no livro didático sobre essa sociedade poderia ser colocada em perspectiva, a fim de ser verificar sob que pressupostos conduz esse olhar ocidental a uma sociedade não ocidental do passado.

O que importa registrar, no entanto, é como a professora potencializou aspectos do Reino de Cuxe para torná-los um “passado prático” (White, 2018), como fundamento orientador de ações no presente. Nesse caso, a escolha da docente cumpre uma função pedagógica: fazer circular experiências históricas que coloquem sob suspeição a naturalização das formas sexistas, misóginas e patriarcais que marcam as relações de gênero em muitas sociedades do presente. Ao fazer isso, a professora procurou se opor à ideia apregoada de que “sempre foi assim”, no que se refere às desigualdades de gênero como dados a-históricos, universais.

A opção por evidenciar mulheres em outros contextos que não os de submissão quer, ao contrário, fazer ler que “nem sempre foi assim”, como meio de localizar fissuras nesse discurso que reitera a dominação, para visualizar outras tipologias de

relações. Observando essa historicidade, torna-se possível, no presente, compreender que as desigualdades de gênero, embora lidas como parte natural das coisas, são uma construção historicamente operada. Portanto, são passíveis de ser desconstruídas, desafiadas, postas à prova, como compromisso político para tecer caminhos alternativos (Lauretis, 1994, p. 209). Aqui, cabe pensar inclusive que a própria categoria “mulheres” não é universal, mas precisa ser entendida em tempos e espaços específicos, sempre associada a outros elementos que conformam seus sentidos e marcam suas relações (Oyěwùmí, 2004).

Importa destacar que a escolha por não reduzir o trabalho somente à análise das situações de violência e de desigualdade revela um significativo esforço para não fixar determinadas memórias associadas à hierarquização das relações de gênero. Conforme discute Susane Rodrigues de Oliveira (2019a, 2019b), o trabalho indiscriminado com cenas de violência contra as mulheres, ainda que seja importante e com o objetivo de problematizar e fazer a crítica, pode acabar por promover o congelamento de memórias que associam as mulheres sempre à condição de subalternidade, passividade e de objeto do poder masculino. Assim, a autora defende o ensino de “histórias do possível”, lidas como aquelas que recusam o previsível, os modelos rígidos, pré-determinados, e que podem “permitir também um encontro com a alteridade, – com algo “estranho” à lógica da persistência e universalidade do patriarcado que estabelece modelos fixos de subjetividade masculinas (violentas e dominantes) e femininas (passivas, frágeis e assujeitadas) ao longo do tempo” (Oliveira, 2019c, p. 304).

Essa atitude cria meios para ampliar os olhares para o presente e abre caminhos para questionar e confrontar “verdades históricas” naturalizadas e que dão suporte às práticas de violência contra mulheres. Colocar em evidência histórias, memórias e experiências diversas, evidenciando protagonismos femininos, tal como fez Amanda, é, portanto, uma potente maneira de educar o olhar para a transformação.

Para refletir sobre essas escolhas e para me encaminhar para o terceiro ato, reporto-me a uma entrevista que realizei com a professora Amanda, em que, após apresentar seu trabalho como docente de história numa escola pública, a professora comenta a experiência:

ARTUR: *Eu acompanhei, nas suas turmas de sexto ano, o trabalho com relação à história das mulheres, de gênero. Você pode comentar um pouco como é que você teve a ideia de trabalhar com esse tema? Como é que foi?*

AMANDA: *Então, eh, por incrível que pareça, a ideia... Aquele tema, eu parto da sociedade do Reino de Cuxe, uma sociedade da África Antiga. Então, por incrível que pareça, eu conheci o Reino de Cuxe através de um livro didático, sendo professora. Na minha experiência acadêmica e escolar, nunca tinha visto[...]*

ARTUR: *Eu conheci na sua aula [...] (risos)*



AMANDA: (risos) [...] *Então, dentro disso daí, eh, da primeira vez que eu trabalhei, o livro didático que eu estava trabalhando, eu não vou me lembrar o nome dele aqui [...] eu lembro mais ou menos o nome do autor, acho que é Alfredo Boulos Júnior.*


ARTUR: *Ah, eu sei qual que é [...]*

AMANDA: *Então, foi por meio dele. Lá, ele trazia essa questão da mulher. Então, a primeira vez que eu fiz o trabalho com o Reino de Cuxe [...] também, um pouco, ajudou muito a abordagem que o livro didático tava dando. Ele fazia algumas associações com as mulheres, só que o que eu não gostava muito, no livro, é que acabava tentando promover uma valorização das mulheres negras bem-sucedidas, entre aspas, na nossa sociedade. E isso não me agrada muito. [...] Então, naquele momento lá, eu aliei o que o livro trazia com a ideia de pensar, de tentar aproximar as crianças das suas mães, das suas avós. Pra eles perceberem, e estabelecer uma relação de como que as crianças... oh, perdão. De como que, na nossa sociedade, eles poderiam enxergar guerreiras, hoje. Guerreiras que estavam dentro do cotidiano deles. Não precisava ser o que o livro didático influenciava. Não só uma deputada, uma cantora, que conseguiu uma ascensão social, enfim, nesse sentido. E aí, naquele momento lá, eu trabalhava temas relacionados à mulher, como eu trabalhei hoje, nesse que você acompanhou, os temas diversos. Então, alguns materiais, eu continuei usando. Então, por exemplo, fazer eles pensarem nos preconceitos, na discriminação, na desigualdade de gênero que existe na nossa sociedade, na violência, que é uma coisa que eu sempre bati muito, porque acho que isso precisa ser discutido na nossa sociedade. [...] E aí, eu fui tentando melhorar isso daí, e aí eu nunca mais abri mão de trabalhar Reino de Cuxe com o sexto ano. Agora, esse ano, veio um flash assim, uma ideia que foi quando eu tentei dar uma melhorada nos materiais, que eu quis trazer a propaganda pra eles... como que a mulher era tratada na propaganda. E inovar, trazer outros materiais para eles pensarem a questão da violência contra a mulher, enfim, os temas que eu trabalhei, os diferentes tipos de violência, tudo isso aí. Então, eu trouxe. [...] E foi um insight que eu tive de fazer a cartilha, de pedir que eles produzissem uma cartilha. [...] É, e aí, eu acho que tem até que comemorar, a cartilha realmente ficou muito legal, eu fiquei satisfeita com o resultado. (Entrevista concedida por Amanda ao autor, em 27 de outubro de 2015)*

Esse longo trecho da entrevista é significativo para se pensar em diversos elementos acerca do trabalho empreendido por Amanda. A entrevista é um processo por meio do qual a professora atribuiu significados à sua prática docente, indiciando os “saberes docentes” que orientaram a organização desse experimento pedagógico.

Na entrevista, Amanda explica que todo esse movimento de trabalho com a temática de gênero e história das mulheres, em turmas de 6º Ano do Ensino Fundamental, nasceu de uma abordagem com a qual ela se deparou em um livro didático que





dedicava um capítulo ao Reino de Cuxe, assunto não contemplado em sua formação inicial, o que era também meu caso. A maneira como a docente narra ter se apropriado da abordagem do livro didático sinaliza para uma relação crítica e ativa com o material didático, em que a professora, como agente do processo de ensino e aprendizagem, deu outros contornos para a narrativa histórica ali prescrita. É importante dizer que não se tratou de uma recusa ou de uma desqualificação do livro didático, como se tornou comum em alguns debates do campo do ensino de história, mas do entendimento dele como uma ferramenta passível de crítica, que comporta múltiplos usos e que pode ser relacionada a outros recursos pedagógicos.

No caso em questão, a professora produziu alguns deslocamentos. Primeiro, porque a proposta inicial com a qual se deparou fazia um movimento que começava no Reino de Cuxe, como “passado”, e se dirigia à história das mulheres, como “presente”. Amanda subverteu essa lógica, e partiu do presente, como *lócus* produtor de questões para interpelar o passado, daí o investimento na discussão sobre a violência contra as mulheres e as desigualdades de gênero na atualidade, que foram confrontadas com as características do Reino de Cuxe, localizado numa outra historicidade. Na sequência, ela se preocupou em retornar para o presente, de modo a gerar efeitos práticos, o que se deu com a proposição de que os/as alunos/as criassem as cartilhas – o que discuto no terceiro ato. O Reino de Cuxe, portanto, não apareceu como um passado compartimentado, como um amontoado de informação a simplesmente alimentar a curiosidade, mas como uma problemática de conhecimento, pensada na dinâmica presente/passado/presente.

O segundo deslocamento tem a ver com o fato de a professora não se contentar com o que, no livro, se chamava de “mulheres guerreiras”, sempre associadas a grandes personalidades, heroínas, mulheres que conseguiram algum tipo de projeção na mídia, histórias de superação ou de sucesso. Assumir essa chave de leitura poderia levar a um tratamento muito individualizado da questão, quase que pelo viés da meritocracia, além de colocar na invisibilidade as histórias de mulheres que não se enquadram nesse perfil, como se elas fossem menos significativas. Novamente, a professora investiu numa outra lógica e procurou pensar no cotidiano, valorizando as muitas histórias vividas por aqueles/as estudantes e suas famílias.

Na construção da experiência, a professora se mostrou uma profissional em movimento, que reorganiza suas escolhas, adapta os materiais, redefine os caminhos inicialmente planejados, no desenho de uma identidade docente na qual há, nos termos de bell hooks (2017, p. 25), um interesse por “participar do crescimento espiritual e intelectual dos nossos alunos”. Sua formação inicial, sem dúvidas, lhe deu condições de estabelecer um trato crítico com os materiais, de fazer conscientemente outras escolhas, de repensar o planejamento inicial a partir de novas demandas visualizadas. Isso, no entanto, ganhou materialidade, tomou forma, quando foi se articulando às suas

experiências em sala de aula, à avaliação dos resultados obtidos e suas reformulações, sempre na direção de traçar um ensino de história socialmente significativo.

Terceiro ato: construindo outros presentes e outros futuros

Como parte da etapa de finalização do percurso didático, Amanda propôs aos/às alunos/as, divididos/as em grupos, a produção de uma cartilha fundamentada na reflexão desenvolvida. A cartilha deveria atender a um parâmetro: o ponto de partida seria a análise de algum tipo de fonte selecionada pela professora, que mobilizaria a elaboração de alguma mensagem ou proposta de valorização das mulheres e de combate à violência. Em termos de estrutura, deveriam conter uma capa com título, um miolo com análise do documento e a produção da mensagem, e o verso, finalizando o material. Essa parte do trabalho foi desenvolvida em quatro aulas: as três primeiras, para a produção das cartilhas; a quarta, para a socialização dos resultados por parte dos grupos.

Conseguí digitalizar todas as cartilhas produzidas pelas três turmas, e elas compõem um rico acervo para se refletir sobre a experiência. Na impossibilidade de trabalhar todo o material, selecionei duas cartilhas que entendo como representativas para discutir o trabalho, pois expressam uma diversidade de situações, escolhas e compreensões por parte dos/as alunos/as.

As cartilhas, miradas como mecanismos por meio dos quais os/as estudantes atribuíram sentido à experiência didática, foram interpretadas com base nas proposições de Stuart Hall (2016, p. 21-23), para quem, ao nos referirmos às coisas (objetos, experiências, situações), as palavras que usamos, as imagens que associamos a elas, a maneira como as representamos dão indícios de escolhas, perspectivas, valores e modos de apropriação historicamente operados.

Interessa-me, aqui, atentar para as expressões, termos, ilustrações e conclusões escolhidos pelos/as alunos/as para a composição das cartilhas, entendidas como evidências do processo de aprendizagem em história no qual estavam inseridos/as. A aprendizagem em história compõe um movimento complexo, multifacetado, permeado por conflitos, tensões e negociações, que não se dá de forma mecânica. Como lembra Flávia Caimi (2009, p. 70), “é consenso entre as tendências contemporâneas a compreensão de que o aprender implica um processo construtivo/reconstrutivo entre o sujeito e o meio físico, social, simbólico”, em que, ao aprender, o/a estudante reconfigura, processa, acolhe, despreza, não apenas de forma motora, mas fundamentalmente como operações mentais que, inclusive, podem orientar as ações no presente. Atentar para essa complexidade é, portanto, um desafio para os/as interessados em compreender as nuances operadas em sala de aula.

A imagem a seguir é a capa de uma das cartilhas:

Imagem 1 – Capa de cartilha produzida por estudantes do 6º Ano (2015)



Fonte: Imagem do autor (pesquisa realizada em 2015)

Na parte superior, notam-se desenhos que representam mulheres em situação de protesto, carregando placas com palavras de ordem, com o seguinte teor, da esquerda para a direita: “Somos guerreiras”, “Não merecemos ser estupradas”, “Vestimos as roupas que queremos”, “Queremos justiça”, “Estupro não”. Logo abaixo, o título da cartilha, “As mulheres guerreiras de ontem e de hoje”. O título dá a ler que os/as estudantes produtores do material conseguem esboçar uma compreensão mínima de que esse processo está em andamento, que não é meramente presentista e nem está congelado no passado.

As mensagens escolhidas para compor as placas indicam relação direta com o propósito delineado pela professora Amanda. Os/as

alunos/as reafirmam a condição dessas mulheres como sujeitos ativos, ao visualizá-las como guerreiras, como autoras de histórias de luta. Nas demais mensagens, abordam o reconhecimento de problemas centrais relacionados às desigualdades de gênero, como o estupro, o assédio e as tentativas de controle dos corpos femininos, cuja perspectiva de transformação é acionada como pauta de luta a ser perseguida. A ambiência selecionada para situar a mensagem, aparentemente um protesto, parece querer conferir legitimidade aos ativismos de mulheres que, no presente, têm combatido a estrutura sexista que regula nossa sociedade.

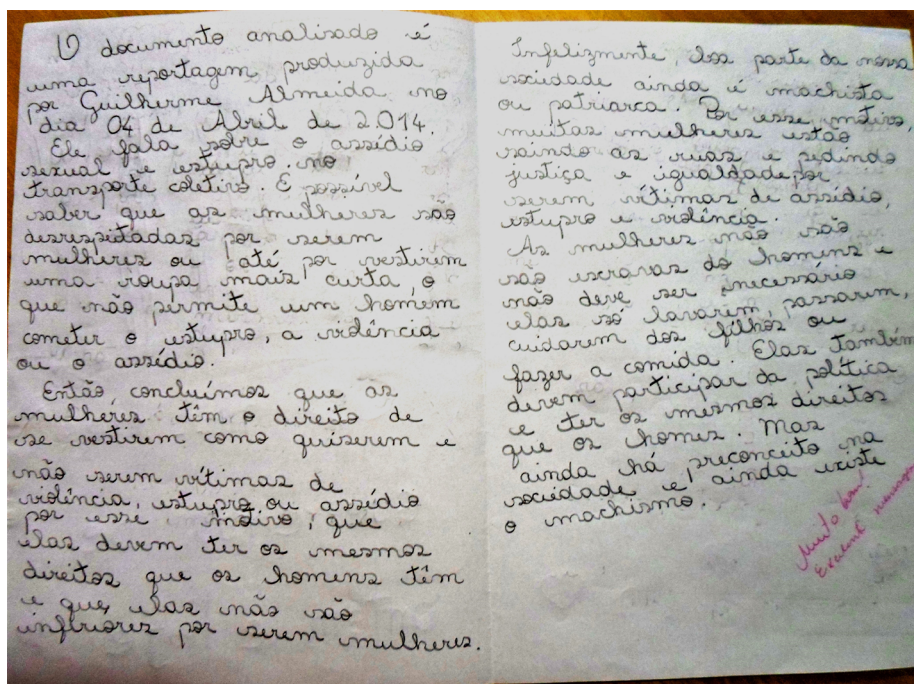
Chama a atenção, ainda, o fato de os desenhos apresentarem mulheres negras e brancas, o que destoa de uma prática recorrente de sempre representar corpos brancos como universais. A diversidade presente no desenho não pode ser lida, nesse caso específico, como uma indicação direta das diferenças das bandeiras de luta colocadas por mulheres negras, e nem era esse o objetivo. Contudo, sinaliza para uma complexificação das imagens que os/as estudantes associam às mulheres, inclusive

aquelas em espaço de reivindicação.

Apesar de a professora não ter operado com recortes de raça na condução do percurso didático, esse é também um elemento que precisa ser considerado para compor a leitura das relações de gênero na escola, como modo de percebê-las em suas especificidades. Tal forma de interpretação permite fugir da ideia de “mulher” no singular ou como categoria universal, para entender como as experiências de mulheres são construídas a partir da associação entre diferentes marcadores, como gênero, raça, étnica, sexualidade, classe, geração e outros (Lugones, 2008; Collins, 2015).

A imagem a seguir é do miolo dessa mesma cartilha:

Imagem 2 – Miolo da cartilha produzida por estudantes do 6º Ano (2015)



Fonte: Imagem do autor (pesquisa realizada em 2015)

O texto redigido é o seguinte:

[primeira página]

O documento analisado é uma reportagem produzida por Guilherme Almeida no dia 04 de abril de 2014.

Ele fala sobre o assédio sexual e estupro no transporte coletivo. É possível saber que as mulheres são desrespeitadas por serem mulheres ou até por vestirem uma roupa mais curta, o que não permite um homem cometer o estupro, a violência e o assédio.



Então, concluímos que as mulheres tem o direito de se vestirem como quiserem e não serem vítimas de violência, estupro ou assédio por esse motivo; que elas devem ter os mesmos direitos que os homens têm e que elas não são inferiores por serem mulheres.

[segunda página]

Infelizmente boa parte da nossa sociedade é machista ou patriarca(l). Por esse motivo muitas mulheres estão saindo as ruas e pedindo justiça e igualdade por serem vítimas de assédio, estupro e violência.

As mulheres não são escravas dos homens e não deve ser necessário elas só lavarem, passarem, cuidarem dos filhos ou fazer a comida. Elas devem participar da política e ter os mesmos direitos que os homens. Mas ainda há preconceito na nossa sociedade e ainda existe o machismo.

Nota-se, na parte inicial, a identificação do documento analisado, uma reportagem com autoria e datação, embora não tenha sido mencionado o veículo em que foi publicada. Na sequência, localiza-se o assunto central discutido na fonte: estupro e assédio sexual a mulheres no transporte coletivo. Observa-se uma coerência entre a capa da cartilha e a mensagem do miolo, ambos focados nas lutas das mulheres contra situações de desigualdade de gênero. Os/as alunos/as se reportaram a uma associação comum, quando se fala de assédio, em que as vítimas são tornadas responsáveis pela ação por estarem trajando determinados tipos de vestimentas, e se contrapuseram a essa ideia, ao afirmarem que não há justificativa para a prática do assédio e do estupro. A autonomia dos corpos femininos foi reivindicada na esteira da proposição de equidade de direitos entre homens e mulheres, inclusive de as últimas se vestirem como desejarem.

Ao procurarem negar uma suposta inferioridade de feminino em relação ao masculino, os/as alunos/as criaram condições para fissurar a fixação das mulheres como aquelas destinadas ao trabalho doméstico ou ao cuidado dos filhos, inclusive porque pensaram como um horizonte possível mulheres ocupando postos políticos, como se viu no Reino de Cuxe. Não há como negar que a discussão sobre o trabalho doméstico é extremamente complexa e envolve inclusive marcadores raciais, mas penso serem positivos os esforços para abrir esse debate na escola, porque permitem constituir progressivamente uma agenda compromissada com um outro tipo de ensino de história, menos dedicado à reiteração de padrões e mais aberto a um olhar atento às complexidades da sociedade.

O conjunto de afirmações, inferências e propostas apresentado na cartilha demonstra que esses/as alunos conseguiram compreender aquilo que é central na análise sobre as desigualdades de gênero: o fato de que elas são passíveis de transformação. Sobretudo ao indicarem que as mulheres “estão saindo às ruas e pedindo por justiça e

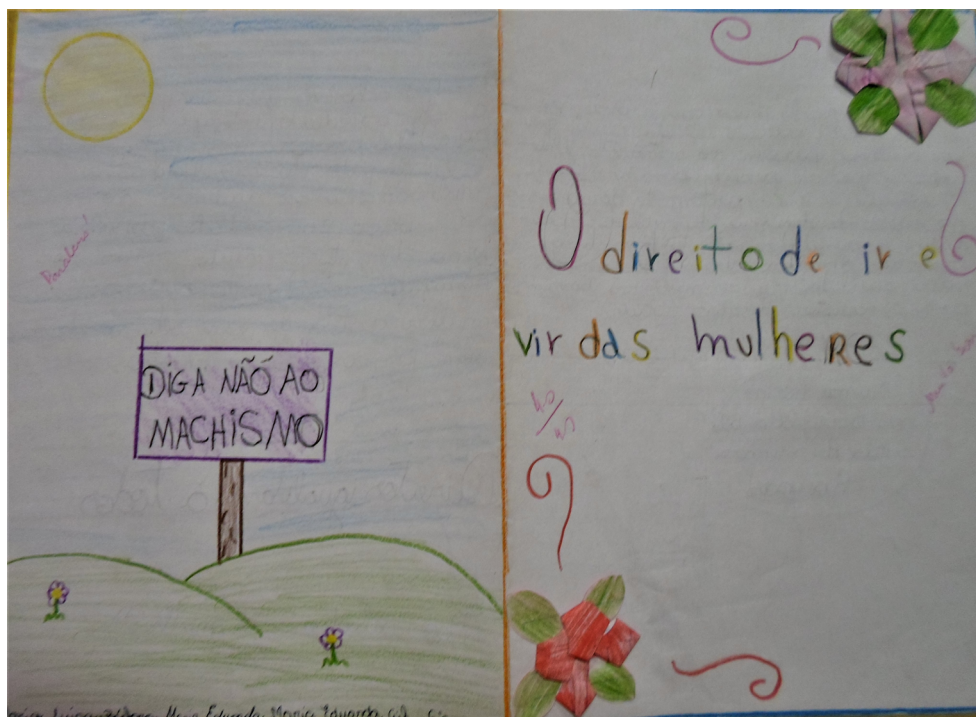


igualdade”, parecem entender que não se trata de um fato inscrito numa ordem fixa, impossível de ser destituída. Reconhecer e legitimar a luta, como se observa na capa e no miolo do material, é aventar a possibilidade e o desejo da mudança, como fruto de atuação coletiva em andamento.

Obviamente que essas formulações são complexas e não podem ser pensadas como uma assimilação integral e homogênea em relação ao modo como os/as discente se situam no mundo ou concebem as relações de gênero, mas a associação entre as imagens, o título, as mensagens de protesto e a análise do documento leva a crer que a historicização das situações de violência e de desigualdade, no ensino de história, podem funcionar como um bom caminho para viabilizar percepções, posturas e práticas menos sexistas.

A imagem a seguir é a capa e o verso de uma cartilha produzida por alunos/as de outra turma, também com análise de documento sobre assédio sexual a mulheres em transportes públicos:

Imagem 3 – Capa e verso de cartilha produzida por estudantes do 6º Ano (2015)



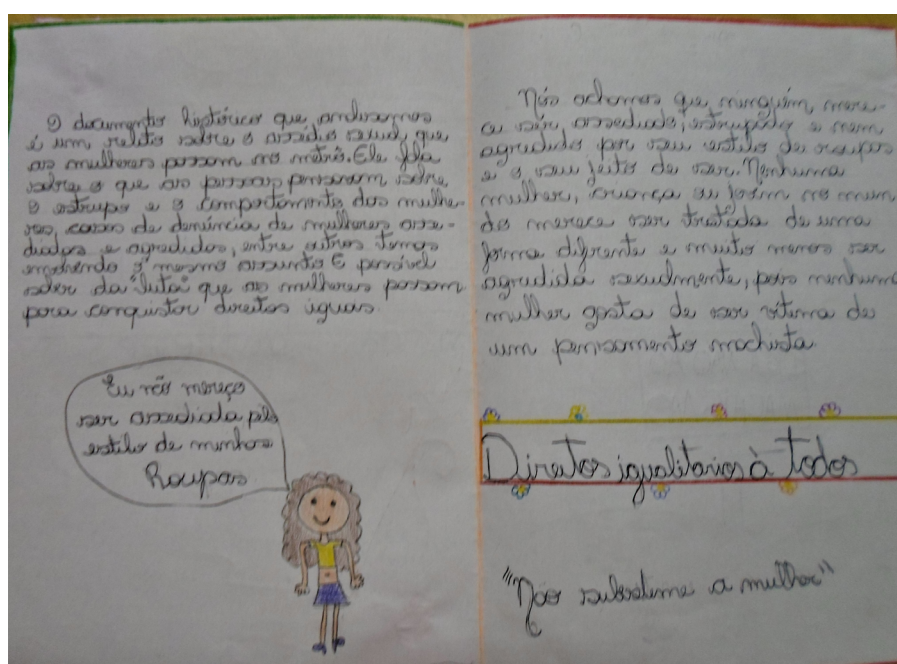
Fonte: Imagem do autor (pesquisa realizada em 2015)

À direita, a capa, com o título “O direito de ir e vir das mulheres”, e, à esquerda, no verso, a placa com a convocação para que se “Diga não ao machismo”, como proposta de combate a um dos elementos que, na compreensão desenvolvida pelos/as autores/

as da cartilha, intercepta esse direito de ir e vir. O título é uma contraposição à situação identificada no documento analisado, que apresenta a dificuldade enfrentada por mulheres usuárias de transportes públicos, nos quais sofrem assédio sexual, intimidação e têm o direito o direito básico de ir e vir restrito, para evitar possíveis experiências de abuso.

Na mesma tônica, o miolo da cartilha:

Imagem 4 – Miolo de cartilha produzida por estudantes do 6º Ano (2015)



Fonte: Imagem do autor (pesquisa realizada em 2015)

Transcrevo o texto:

[página 1]

O documento histórico que analisamos é um relato sobre o assédio sexual que as mulheres passam no metrô. Ele fala sobre o que as pessoas pensavam sobre o estupro e o comportamento das mulheres, casos de denúncias de mulheres assediadas e agredidas, entre outros temas envolvendo o mesmo assunto. É possível saber da “luta” que as mulheres passam para conquistar direitos iguais.

[Ligado ao desenho de uma mulher, no balão]

“Eu não mereço ser assediada pelo estilo de minhas roupas”

[página 2]

Nós achamos que ninguém merece ser assediado, estrupado (sic) e nem agredido por seu estilo de roupas e o seu jeito de ser. Nenhuma mulher, criança ou jovem no mundo merece ser tratada de uma forma diferente e muito menos ser agredida sexualmente, pois nenhuma mulher gosta de ser vítima de pensamento machista.

“Direitos iguais à todos.”

“Não subestime a mulher.”

Embora não haja menção à datação ou à autoria do documento analisado pela equipe, o assunto principal foi identificado e mobilizado para desencadear a análise. No texto, ao mesmo tempo em que se condenam as práticas de violência, as mulheres aparecem como agentes de luta e que recusam a condição de passividade, inclusive efetivando denúncias de situações de assédio e agressão.

A leitura do documento, como no caso da cartilha anterior, levou os/as estudantes a perceberem que as desigualdades de gênero não são um dado imutável, e que sua transformação se ancora em processos de lutas protagonizadas por mulheres. Nesse caso, a luta indicada tem a ver com o combate à normatização de certos tipos de vestimentas associadas a tentativas de controle dos corpos femininos, assim como com a construção da equidade de direitos, como horizontes possíveis para a desestruturação do machismo.

Com todas as lacunas que possam ser apontadas, a desnaturalização e a condenação do estupro, do assédio e das desigualdades de gênero, e também sua compreensão como um problema político que deve ser discutido na esfera pública, emergiu como um fundamento central na composição das cartilhas, provavelmente como fruto do trabalho empreendido pela professora Amanda. As condutas sexistas e determinados princípios que pareciam justificá-las apareceram sob suspeição, em leituras que acenaram para o fortalecimento das batalhas por igualdade. A linguagem utilizada, escrita e imagética, deu indícios da incorporação, por parte dos/as alunos/as, de uma gramática questionadora dos modos de funcionamento do sexismo, com a valorização de bandeiras de luta, de estratégias para a transformação e de reconhecimento de presentes e futuros possíveis a serem construídos.

A questão do estupro, da violência sexual e do assédio é complexa, porque se relaciona com inúmeros fatores que se modificam a depender de tempos e espaços, envolvem subnotificação e silenciamento das vítimas. No entanto, a leitura das cartilhas, nas proposições que abrigaram, nas associações e inferências apresentadas, nas situações mobilizadas, lembrou-me do apontamento de Edlene Oliveira Silva (2017, p. 202), para quem, ao lidar com a temática do sexismo e das desigualdades de

gênero, é preciso

[...] não apenas enfrentar situações palpáveis como o estupro, a violência doméstica, a inferiorização, a humilhação e a exclusão física das mulheres, mas enfrentá-las também no plano simbólico e do imaginário social, transformando as formas misóginas e sexistas de pensar que hierarquizam o mundo e produzem regimes de verdade autoritários e excludentes. Significa dissolver as narrativas históricas masculinas, universalistas e binárias.

Arrisco dizer que a elaboração das cartilhas, por parte de estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental, pode ser pensada nesse duplo movimento, em que foram localizados e discutidos casos de violência de gênero, hierarquização/inferiorização de mulheres, assédio e os modos como operam, assim como mecanismos diversos para enfrentá-los. Por outro lado, no ensino de história, trabalhos dessa natureza podem ser lidos como formas de questionamento de simbologias, imaginários e representações que, tal como lembra Silva (2017), fundam, reiteram e tentam preservar uma partilha desigual do mundo, de caráter autoritário e excludente, à qual queremos dar cabo.

Além disso, a estruturação desse percurso didático fugiu a um formato tradicional de ensino de história, que concebe o conhecimento como um dado pronto a ser perseguido pelos/as alunos e que pouco tem contribuído para a construção de olhares mais atentos às nuances históricas que atravessam a sociedade. A escolha por articular análise de fontes, livro didático e produção de material envolvendo os/as estudantes, no interior de uma questão ou temática claramente definida e recortada, parece acertada no sentido de promover um ensino comprometido com o pensar histórica e criticamente, tão necessário para descristalizar as bases sólidas em que se assentam as formas excludentes e autoritárias de nossa sociedade.

Palavras finais: convidando para o combate

Como pode ser observado, optei, no título e nos subtítulos escolhidos para o texto, por usar verbos no gerúndio, que indicam situações inacabadas, mesmo consciente do incômodo que isso causa para a leitura. O objetivo, no entanto, era que o incômodo indicasse também a necessidade de esse debate ser apreendido em sua contingência, como uma discussão que está e precisa estar em andamento, se queremos torná-la parte das lutas por igualdade de gênero, a fim de articular significativamente, como fez a professora Amanda, presente/passado/presente na direção de ousar pensar em outros futuros possíveis.

Ao apresentar e analisar o percurso didático, procurei não adotar um olhar condenatório, dedicado apenas a encontrar lacunas, falhas e problemas nas operações efetuadas da professora, como é comum em produções que discutem o



trabalho docente. Não fiz isso por condescendência ou coisa similar, mas porque estou convencido da potencialidade da proposta, que ousou subverter os caminhos comuns e menos espinhosos e propor outras formas, temas e problemas para se ensinar história, o que pode inspirar mais professores/as a traçarem caminhos didáticos com o mesmo olhar sensível e inconformado com as desigualdades.

Tenho clareza de que, embora significativo e procurando driblá-la, o trabalho se operou nas bordas da ordem epistêmica predominante no ensino de história, na qual os conteúdos estão alicerçados em um esquema eurocêntrico, factual, numa lógica causal e cronológica, em que temas como gênero, histórias das mulheres, história e cultura afro-brasileira e indígena são secundarizados ou tidos como complementares, acessórios. A atitude insurgente da professora Amanda demonstra, assim, a potencialidade da sala de aula da escola pública, como espaço de questionamento e de produção de saberes que não se confinam a repetir o que está dado.

Embora não goste do termo, penso, contudo, que a observação da experiência discutida permite tangenciar algumas conclusões, sempre em aberto. A primeira é a centralidade do/a professor/a na construção dos caminhos, dos recortes, das escolhas temáticas e metodológicas que dão materialidade ao que se ensina e se aprende em história, na educação básica, o que me leva a reafirmar o sempre urgente e necessário investimento na formação de professores/as que dominem as ferramentas historiográficas, pedagógicas e teóricas que envolvem a produção do conhecimento.

Em segundo lugar, o trabalho leva a crer que, além de necessário, é plenamente possível discutir gênero e história das mulheres na Educação Básica, como uma problemática de conhecimento, de apreensão do mundo, de historicização das relações, o que não significa nenhum tipo de manipulação ou doutrinação dos/as estudantes. Ao contrário, visa tão somente questionar e desnaturalizar as injustiças e desigualdades e, com isso, criar condições para a emergência de formas plurais e igualitárias de partilhar o mundo.

Em tempos de recrudescimento da violência, de fortalecimento de posturas autoritárias e antidemocráticas, de negação da liberdade de expressão, de criminalização das lutas contra o machismo, a misoginia, o racismo, a homofobia, de perseguição ao trabalho docente e de recusa do conhecimento, que sejamos capazes de resistir e, como Amanda, plantar sementes de transformação.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 15. ed. Campinas: Papirus, 2008.

BRASIL. *Lei n. 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003*. Altera a lei no 9.394, de 20 de





dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. *Lei n. 11.645/08, de 10 de março de 2008*. Altera a lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: orientação sexual 1*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? como se aprende. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marelo; GONTIJO, Rebeca (org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 65-79.

COLLINS, Patricia Hill. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, Renata (org.). *Reflexões e práticas de transformação feminista*. São Paulo: SOF, 2015. p. 13-42.

COSTA, Artur Nogueira Santos e. *Ensino de história na escola pública: percursos e práticas de currículos no ensino fundamental*. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

FOUCAULT, Michel. O dispositivo de sexualidade. In: FOUCAULT, Michel. *A história da sexualidade 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 27. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2013. p. 363-406.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Editora da Puc-Rio, 2016.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.



LOURO, Guacira Lopes. A emergência do gênero. In: LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1997. p. 14-36.

LUGONES, Maria. Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 73-101, jun./dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.

MARZANO, Francelle. Mulher é assassinada na garagem de prédio em Uberlândia. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 12 set. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3nJj44H>. Acesso em: 22 ago. 2022.

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. As feridas abertas da violência contra as mulheres no Brasil: estupro, assassinato e feminicídio. In: STEVENS, Cristina; Oliveira, Susane de; ZANELLO, Valeska; SILVA, Edlene; PORTELA, Cristiane (org.). *Mulheres e violência: interseccionalidades*. Brasília: Technopolitik, 2017. p. 36-49.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Feminismos, epistemologia feminista e história das mulheres: leituras cruzadas. *Opsis*, Catalão, v. 15, n. 2, p. 316–329, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5216/o.v15i2.34189>

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. História, ensino de história e gênero: discutindo a relação. *Revista Eletrônica Documento/Monumento*, Cuiabá, v. 18, p. 10-20, 2016.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Desafrikanizar o Egito, embranquecer Cleópatra: silêncios epistêmicos nas leituras eurocêntricas sobre o Egito em manuais escolares de história no PNLD 2018. *Romanitas*, Vitória, v. 10, p. 26-63, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17648/rom.v0i10.18970>.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Violência contra mulheres nos livros didáticos de história (PNLD 2018). *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 27, n. 3, 2019a. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n358426>

OLIVEIRA, Susane Rodrigues. História das mulheres em planos de aula: mídias digitais e saberes docentes na internet. *Labrys*, Brasília, v. 27, 2015. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys27/historia/susane.htm>. Acesso em: 22 ago. 2022.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues. Memórias, subjetivação e educação no tempo presente: como as representações de violência sexual são abordadas nos livros didáticos de história?. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 11, n. 28, p. 466-502, set./dez. 2019b. DOI: <https://doi.org/10.5965/2175180311282019466>

OLIVEIRA, Susane Rodrigues. Violência contra as mulheres: cultura histórica,

subjetivação e ensino de histórias do possível. In: OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; SILVA, Edlene; ZANELLO, Valeska (org.). *Gênero, subjetivação e perspectivas feministas*. Brasília: Technopolitik, 2019c. p. 276-308.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. *CODESRIA*, Dakar, v. 1, p. 1-8, 2004. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8r%C3%B3nk%C3%A9_oy%C4%9Bw%C3%B9m%C3%AD_-_conceitualizando_o_g%C3%AAnero._os_fundamentos_euroc%C3%AAntrico_dos_conceitos_feministas_e_o_desafio_das_epistemologias_africanas.pdf. Acesso em: 22 ago. 2022.

SILVA, Cristiani Bereta da. O saber histórico escolar sobre as mulheres e as relações de gênero nos livros didáticos de história. *Caderno Espaço Feminino*, Uberlândia, v. 17, p. 219-246, jan./jul. 2007. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/440>. Acesso em: 22 ago. 2022.

SILVA, Edlene Oliveira. Internet, estupro, assédio sexual e ativismo na campanha online “primeiroassédio”. In: STEVENS, Cristina; SILVA, Edlene; OLIVEIRA, Susane de; ZANELLO, Valeska (org.). *Relatos, análises e ações no enfrentamento da violência contra as mulheres*. Brasília: Technopolitik, 2017. p. 200-234.

WHITE, Hayden. O passado prático. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 20, n. 37, p. 9-19, jul./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/artc-v20-n37-2018-47235>

Notas

¹Doutorado em História pela Universidade de Brasília.

²No espaço de um artigo, penso não ser possível explicitar detalhadamente as escolhas metodológicas efetuadas. Para mais informações sobre esse percurso, ver Costa (2019).

³Aqui, a fim de preservar a identidade da professora e da escola, optei por usar um nome fictício e por não identificar a instituição de ensino.

⁴Sobre esses limites, sugiro ver, especialmente, os artigos de Susane Rodrigues de Oliveira (2019a, 2019b), sobre as abordagens de violência contra as mulheres em livros didáticos de história aprovados para o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) de 2018, ou o artigo de Diva do Couto Gontijo Muniz (2016), em que discute a relação entre gênero e ensino de história.

⁵“Piadas/ditos populares” foi a expressão usada pela professora para se referir a esses enunciados. Mantive, aqui, a mesma nomenclatura.