



Ensino & Pesquisa

Ensino & Pesquisa magazine is an interdisciplinary journal of the State University of Paraná (UNESPAR), Center for Humanities and Education. Its objective is to publish scientific articles focused on undergraduate and teacher education.

Quadrennial Classification 2013-2016 - Teaching B1. (Preprints Policy-AUTHOREA Platform) ISSN: 2359-4381

<https://doi.org/10.33871/23594381.2021.19.1.138-153>

Dossiê



Saberes, experiências e diálogos: ensino de história, gênero e história pública

Marta Gouveia de Oliveira Rovai, Doutora em História Social, pela Universidade de São Paulo (USP), Pesquisadora do Núcleo de Estudos em História Oral (NEHO), da Universidade de São Paulo e do Formatío (Processos de Formação e Profissionalidade Docente (Formatio/UNIFAL), Integrante da Rede Brasileira de História Pública, martarovai88@gmail.com

Kenia Gusmão Medeiros, Doutora em História, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), kenia.medeiros@ifg.edu.br

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir a inclusão de perspectivas de gênero nos processos de Ensino de História, considerando-se ainda as proximidades do campo com as possibilidades abertas pela História Pública. As concepções de gênero que chegam à sala de aula são atravessadas por noções temporais construídas na cultura histórica. Desse modo, a consideração dos saberes históricos, a partir de experiência e de narrativas dos estudantes e de outros meios que o circulam, tarefa assumida por uma educação democrática, juntamente com os esforços para construção coletiva de uma História que considere a sua própria audiência e multiplicidade de representações - entendimentos estes presentes no horizonte valorizado pela História Pública - podem ser importantes ferramentas para a mediação de professoras e professores na construção de aprendizagens relativas a gênero e suas interseccionalidades.

Palabras clave: Ensino de História; Gênero; História Pública

Knowledge, experiences, and dialogues: history teaching, gender, and public history

Abstract: This article aims to discuss the inclusion of gender perspectives in the processes of History Teaching, also considering the proximities of the field with the possibilities opened by Public History. The conceptions of gender that reach the classroom are crossed by temporal notions constructed in the historical culture. In this way, the consideration of historical knowledge, based on the experience and narratives of the students and other means that circulate it, a task assumed by a democratic education, together with the efforts for the collective construction of a History that considers its audience and diversity of representations - understandings present in the horizon valued by Public History - may be essential tools for the mediation of teachers in the construction of learning related to gender and its intersectionalities.

Keywords: History Teaching; Gender; Public History

Submissão: 2021-06-09. **Aprovação:** 2021-06-09. **Publicação:** 2021-06-09

Introdução

Este artigo procura trazer reflexões sobre o uso da categoria gênero no ensino e sua relação com a perspectiva da História Pública. Para isso, partimos da discussão do conceito de consciência histórica, defendida por Jorn Rüsen (2001, p. 57), para quem ele pode ser entendido como “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente sua vida prática no tempo”. Daí a importância da Educação Histórica contribuindo, pela narrativa histórica, para a construção de sentidos sobre a experiência do tempo, seja do ponto de vista pessoal ou no entendimento coletivo, no qual o indivíduo está inserido.

Apesar de reconhecermos a importância do conceito de consciência história trazido por Rüsen, lembramos que ele pode ser limitado, se pensarmos a aprendizagem a partir de níveis e não da interação, sem hierarquias, evoluções ou exclusividades, entre os muitos saberes que atravessam a escola. Por isso, acreditamos que a consciência histórica se faz presente na vida humana e em outros espaços e experiências e não se reduz à compreensão do passado, mas à articulação entre as temporalidades diversas. Consideramos, ainda, que consciência histórica seja uma referência importante para se pensar as questões de gênero no ensino, mas entendemos que ela não pode ser isolada dos saberes escolares, nem que concebê-la como uma operação articulada sob o viés da ciência histórica a coloque como uma forma hierarquizada ou única de conhecimento histórico.

Além disso, desenvolvemos este texto sob a perspectiva da história pública, afirmando ser equivocada a crença de que a compreensão sobre o processo histórico só seja possível no ambiente escolar, embora este seja o espaço privilegiado ao qual daremos destaque. O ensino escolar, a nosso ver, tem papel fundamental na divulgação, circulação e produção de um (ou vários) conhecimento(s), de forma mais elaborada, e é fruto da articulação entre a ciência histórica e vários saberes que não se equivalem, mas que devem ser acolhidos como repletos de sentidos diferenciados. Partimos da assertiva, apresentada por Luís Fernando Cerri de que todas as pessoas são possuidoras

da matéria-prima da consciência histórica, que são saberes históricos, valores e interpretações sobre a coletividade no tempo. Então, da mesma forma que os

demais saberes (incluindo os saberes-fazer), não se vai à escola para adquirir consciência histórica, mas para colocar a sua em relação com a dos outros. (CERRI, 2014, p.122)

A história pública está relacionada ao ensino de história na medida em que consiste numa prática ou atitude historiadora (MAUAD, 2017) voltada à escuta dialógica, à problematização das condições de autoria e ao alargamento da produção, do acesso e da divulgação do conhecimento histórico por diferentes tecnologias e espaços públicos, entre eles a sala de aula, sem nunca abrir mão da ciência histórica. Esta última é de fundamental importância para promover ponderações e reflexões sobre os excessos de informação que circulam em rede, dentro e fora da escola, selecionando, submetendo à análise, sistematizando a articulação de saberes em diferentes esferas e elaborando novas leituras e registros históricos.

Em sua relação, o ensino de História e história pública são exercícios abertos à comunicação e à participação de públicos, tendo o(a) historiador(a)/professor(a) como provocador(a) e mediador(a) sob a orientação da ciência. Ambas são permeadas pela ideia de consciência histórica no sentido levantado por Sara Albieri (2011, p.27-28): o reconhecimento de que pensamos e falamos historicamente, por meio da consciência do tempo, pela qual nos identificamos e nos posicionamos em relação ao mundo ao nosso redor. Consideramos, desta forma, que nosso(a)s aluno(a)s, em suas vivências e pelo acesso a outras formas de educação histórica, além da escola (mídias virtuais, museus, ficção histórica, audiovisuais) constroem suas identidades e noções do tempo, estabelecendo relações de comparação e de interação entre as experiências do passado, a vivência do presente e as projeções de futuro.

Assim podem ser entendidas, também, as concepções que expressam e pelas quais orientam sua vida, em relação à categoria de gênero e suas interseccionalidades com raça, sexualidade e classe, entre outras possíveis. Aluno(a)s não são destituído(a)s de saberes históricos, nem público passivo sobre o qual se inscrevem as impressões da ciência ou se transpõem mecanicamente uma consciência. A educação histórica praticada em sala de aula, sob a perspectiva da história pública, coloca na roda saberes, uns mais e outros menos sistematizados, e provoca reflexões a partir dos saberes científicos, sobre os modos de existir de homens e mulheres, e também de pessoas não binárias historicamente excluídas de certa noção de consciência histórica colonizada.

Judith Butler (2003) definiu gênero como uma inscrição cultural e normativa organizada sobre o sexo, que também é uma produção histórica. Ao longo da história ocidental cristã, as relações de gênero foram construídas a partir de uma lógica binária, com uma matriz branca e cisheteronormativa, legitimada e reforçada constantemente por discursos de ordem religiosa, moral, científica e educacional. Essa matriz cultural produziria certo imperialismo epistemológico regulador das vidas, por meio de uma coerência tida como natural e opressora de corpos, subjetividades e coletividades entendidas como o “outro”, o “outsider” e, muitas vezes, o “não humano”. Os efeitos dessa normatividade sobre as vidas consideradas desviantes seriam o desprezo, o apagamento de suas histórias e memórias, a violência às suas identidades e, no extremo, o genocídio e o epistemicídio.

Logo, como não falar sobre gênero no ensino de história? Como ensinar história sem considerar, analisar e tecer narrativas sobre uma dimensão da experiência humana no tempo que organiza discursos e comportamentos que afetam os viveres? De que maneira o ensino de História pode atingir seus objetivos de elaborar e difundir o conhecimento histórico e promover meios de cidadania, de forma que as aprendizagens históricas tenham em sua constituição a compreensão do gênero como construção social de longa duração?

Como princípio, apontamos a necessidade de a sala de aula tornar-se um espaço dialógico e polifônico, no sentido de que aluno(a)s não se tornem meros reprodutores de narrativas às quais sejam incapazes de atribuir sentido. Ele(a)s devem ser estimulado(a)s a compreender que o que trazem é importante e que o que a ciência oferece não está descolado de seu mundo. Pelo contrário, a aula é lugar de encontro, dos usos de recursos que permitam a troca, a sistematização de conceitos e o acesso e elaboração de formas de compartilhamento (presenciais ou virtuais) que podem contribuir com a emancipação coletiva em relação a estigmas, à desigualdade de gênero, à repressão de afetos, à violação de direitos. Como afirmou Cerri (2014, p.113), entendemos que ensinar “não é apenas um ato científico: pode e deve ser também um ato político-pedagógico”.

O ensino de História e a História Pública

O ensino de História, alinhada à História Pública no sentido de criar processos democráticos de participação e de divulgação histórica, apresenta o(a) docente como mediador(a) na análise coletiva das ideias sobre a memória e a história trazidas pelo(a)s

estudantes e nas reflexões sobre os usos do saber histórico (GERMINARI, 2011). As investigações em Educação Histórica possibilitam que professor(a)s utilizem as narrativas para a construção mais elaborada das formas de consciência histórica desenvolvidas sobre determinados assuntos e, no caso aqui tratado, sobre as questões relacionadas a gênero. Por essa perspectiva, novas teorias e epistemologias da História fazem parte dos processos de construção das aprendizagens e também de análise das concepções históricas que surgem espontaneamente e que são desenvolvidas durante esses processos.

Não desconsiderando a importância de que o ensino de História consista em acesso às sínteses do acúmulo do conhecimento histórico cientificamente produzido, é fundamental apontar que, sob a perspectiva da História Pública, ele não se limita à oferta ou transposição de conceitos e conteúdos acadêmicos. Em outras palavras, os múltiplos conhecimentos científicos se tornarão aprendizagens históricas significativas quando experiências diversas, expressas pelo(a)s aluno(a)s, por suas memórias e demais saberes acessados em grupos de sociabilidade e redes tecnológicas de informação, assim como quando sua interpretação, força de orientação e motivação fizerem parte dessa prática. Mais do que isso, é preciso levar em conta que os saberes e temáticas também poderão ser demandas de fora da Academia, de vivências das comunidades, das falas e experiências de estudantes, de problemas evidenciados por outros meios de comunicação, de narrativas presentes nas redes sociais, numa conexão ampla com o mundo. Assim, a História Pública se relaciona ao ensino de História na medida em que docentes coloquem em prática uma dinâmica plural, em que o público escolar não seja meramente audiência passiva. Caso contrário, o ensino de história pode perder-se na reprodução de saberes hegemônicos, naturalizados e não problematizados, reduzindo a noção de consciência histórica a um modelo, como visão soberana e evolutiva.

Mesmo que Rüsen (2001) localize no ensino formal de história um dos processos de desenvolvimento da consciência histórica, entre tantos outros, entendemos os limites desse conceito se considerado como um nível a ser alcançado. Insistimos na ideia de que a compreensão dos indivíduos e coletividades sobre “estar no mundo” e inserir-se na história, a fim de orientar-se em relação às diferentes temporalidades (passado, presente e futuro) sofre intervenções de outros discursos, saberes e vivências como o da família, da religião, das mídias etc, uma vez que ninguém está despojado de consciência histórica. Dessa maneira, educar historicamente não significa a afirmação de uma teoria cognitivista, mas uma prática que se fundamenta na promoção de aprendizagens que consideram o mundo cultural e os

valores sociais de estudantes como pontos de partida para debates e construções de narrativas que façam sentido em sua própria vida prática, pois como refletiu Fronza:

Isso se torna possível quando o tempo é temporalizado, isto é, quando uma narrativa fornece ao presente um passado em que os jovens possam aprender sobre sua vida prática. A aprendizagem histórica ocorre quando estes jovens, em um segundo momento, percebem a diferença entre as experiências do passado e as do presente (FRONZA, 2014, p.304)

No ensino de História estão articuladas vivências e aprendizagens oriundas de espaços distintos e sobre temas também diversos. Assim, a contribuição da ciência histórica no ensino não é a produção ou organização metódica de saberes por si só, mas a abertura a outros saberes prévios ou em interação dos estudantes que são envolvidos por noções públicas de passado que, compartilhados, mediados e sistematizados colaborem para produzir sentidos. Como lembra Cerri:

Aqui, a ciência é um saber inútil se não dialoga com os outros saberes que se produzem nos diversos campos da vida social: o discurso político, a prédica religiosa, os saberes curativos populares, os saberes escolares. Saberes históricos são produzidos na sociedade o tempo todo, inclusive pela ciência. (p.122)

A sala de aula é um espaço em que floresce o inusitado. Há nessa ambiência uma enorme instabilidade promovida pelas presenças plural pessoas, vozes, culturas e interesses. A aula de História é constituída, nesse sentido, pelo momento em que o conhecimento histórico de caráter científico é mobilizado, mas quando também entram perspectivas e interpretações do passado de ordem diversa: elaborações construídas por memórias, por subjetividades ou por concepções acerca do tempo surgidas ou ressignificadas na cultura histórica e pelas subjetividades. No espaço de interação entre professore(a)s e estudantes as narrativas se misturam, e os passados sensíveis (e também o presente e as expectativas de futuro), os silenciamentos, os conflitos sociais e identitários, as questões morais e de gênero, assim como as lutas, sonhos e conquistas podem suscitar debates. A negação dessa tensão ou a hierarquização de narrativas, a fim de obter a imposição de uma versão são caminhos perigosos para as aprendizagens. Reconhecer as experiências pessoais e coletivas, as redes de sociabilidades e de saberes (tecnológicas, virtuais ou presenciais), tensionadas pelas

questões de gênero, raça, classe e sexualidade, significa recusar o custo subjetivo e social que a ideia de uma história universal pode provocar.

Gênero: o que muda no Ensino de História?

A formação do campo historiográfico dedicado aos estudos das relações de gênero, no Brasil, se desenvolveu ao longo dos anos 1980, estreitamente ligado à constituição da História das Mulheres e a certa militância feminista atuante nos anos de redemocratização política. De acordo com as historiadoras Joana Maria Pedro e Rachel Soihet (2007), nesse momento as pesquisas acadêmicas se voltavam a essa categoria de análise histórica e social, sendo que as epistemologias feministas e de gênero começaram a ter destaque, também, em estudos sobre educação. Uma importante referência citada pelas autoras foi a publicação pela revista *Educação e Realidade*, em 1990, do artigo da historiadora estadunidense Joan Scott, intitulado *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* (1990), em se colocava em questão a biologização dos papéis atribuídos a homens e mulheres e se evidenciava que sexo e gênero não eram sinônimos. Para Scott, durante muito tempo historiadores teriam ignorado ou secundarizado esse debate ao priorizar as questões de classe, sendo que eles deveriam ser lidos como imbricados. A universalidade da categoria mulher na história também seria um problema que não permitiria entender as relações de gênero como relações de poder e nem perceber as diversas especificidades nos modos de existir. Entendido do ponto de vista relacional e não naturalizado, esse conceito deveria sempre ser pensado em sua conexão com os marcadores sociais de raça e classe, pressuposto teórico ainda mais alargado pela ideia de interseccionalidade desenvolvida por Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2020), como uma práxis crítica e investigação que buscava perceber como as desigualdades de gênero, sexualidade, raça, classe, geração, religiosidade, capacidade e etnia agiriam mutuamente.

Sem querer entrar no debate mais específico sobre a categoria de gênero e a história das mulheres, trazemos este breve apontamento para reafirmar que esse processo iniciado nos anos 1980, no Brasil, se ampliou pelas ciências humanas e também para outras áreas, transformando a forma de se pensar e fazer ciência. Os estudos de gênero passaram a dar ênfase às vivências, relações de poder, (re)existências, identidades, narrativas e criações culturais e científicas relacionadas às subjetividades, aos regimes de verdade sobre os corpos e aos papéis historicamente construídos. Em especial, os feminismos, como projetos

políticos e educativos, colocaram em xeque as categorias dicotômicas e biologizantes, pretensamente neutras e universais, para explicar a história das relações atravessadas pelo patriarcado, pelo sexismo e pelo racismo estrutural.

O posicionamento feminista em relação à política e às demandas sociais também afetou a crença em uma possível neutralidade na elaboração do conhecimento histórico, assim como nas práticas de ensino de História, desconstruindo e denunciando as relações de poder e o discurso masculino, branco, cisgênero e heteronormativo que os atravessam e que promovem apagamentos de grupos sociais, como de mulheres, negro(a)s, indígenas, camponese(a)s, pessoas LGBTQIA+, entre tanto(a)s outro(a)s marginalizado(a)s por uma escrita colonizada e colonizadora da História. Em relação ao ensino, não se trataria, portanto, de apenas “complementar” um conhecimento já consagrado, pretensamente neutro e já registrado pelos historiadores, mas questioná-lo, subvertê-lo, reescrevê-lo, questionando as ausências e os silenciamentos históricos.

Podemos nos arriscar a dizer que entre as tantas formas de educação histórica que envolvem públicos e tecnologias, como a divulgação científica, os lugares de memória e a publicização nas mais diferentes mídias, o ensino formal é o que mais tem sofrido impacto em relação aos debates de gênero (e incluímos aqui a sexualidade), uma vez que envolve não apenas docentes e seus posicionamentos e formação, mas toda a comunidade escolar, além da elaboração dos documentos oficiais do Estado, todos atravessados pela tensão social entre posicionamentos políticos de setores progressistas e conservadores. Nos últimos anos, o Brasil assiste a uma onda reacionária de grupos fundamentalistas que atacam a escola, a ciência e a universidade sob a alegação de que estas seriam agentes da divulgação e da imposição nos ambientes escolares de uma suposta “ideologia de gênero”, entendida como uma forma de doutrinação contra a família tradicional e a ordem moral cristã.

Apesar do envolvimento da sociedade nos debates públicos sobre a educação ser parte importante da democracia, existe nesse caso um falso problema baseado num pânico moral, instaurado por discursividades que, em nome de uma suposta ordem, negam o direito à igualdade e à cidadania plena a indivíduos e coletividades consideradas “desviantes” da matriz central que controla não apenas os corpos, mas as narrativas históricas sobre eles. A ausência de argumentos científicos que sustentem esses setores e seu projeto revisionista/negacionista não destitui, no entanto, a necessidade de que compreendamos o confronto público que esse reacionarismo provocou, em especial no ensino de História. Até

mesmo porque, no que se refere às escolas, o debate sobre a ideologia de gênero tomou proporções alargadas, seja para atacar e impedir que assuntos como gênero e sexualidade fossem tratados em aula, ou, pelo contrário, para fortalecer ainda mais o aprofundamento voltado à pesquisa e ao ensino de História, reconhecendo a demanda política e social pela diversidade que nosso(a)s aluno(a)s representam dentro de sala de aula.

Discutir gênero no ensino é reconhecer as historicidades inscritas em comportamentos, expectativas e discursos vividos no tempo. Sobre isso, não há um momento específico para que devam ser incorporadas as suas temáticas. É uma dimensão presente em todos os aspectos sociais, como parte de contextos e eventos históricos, que sofre e produz efeitos na sociedade e se transforma com o tempo. Assim, como definiu Judith Butler (2003), trabalhar com este conceito não é defini-lo como um substantivo nem uma essência; ele é fluido, não binário e se constitui nas relações humanas de forma descontínua, devendo incluir, ainda, a imbricação de outros marcadores sociais que operaram como eixos de subordinação, imposição ou resistência.

A celebração de marcos simbólicos de lutas e resistências, que ocorrem em eventos específicos em todos os níveis e modalidades de ensino, não pode ser o único momento em que as questões de gênero estejam em evidência. Lembrar de formas de violência histórica ou de “contribuições” de mulheres, ou negro(a)s, indígenas e pessoas LGBTQIA+ de modo fragmentado ou destituído de questionamento sobre uma “história única” e colonizada, e orientado por datas, esvazia a potência da performatividade cotidiana que está inserida na configuração dessa categoria. Também há o risco de que o gênero seja entendido como um termo referente ao domínio do feminino (uma invenção universalizada), ou das pessoas LGBTQIA+ (confundindo-o com a sexualidade de performance “afeminada”), quando a força de seu uso está na possibilidade de fundamentar compreensões sociais e históricas sobre os processos de formação, vivência e dissidência de ideais de masculinidade e feminilidade e das relações de poder que implicam a interseccionalidades de classe, sexualidade e raça (COLLINS, 2020).

Em cada conteúdo curricular (seja ele formal ou oculto), as relações de gênero de uma época podem e devem ser problematizadas: o patriarcado, o sexismo aliado ao racismo e à lgbtfobia (em especial à transfobia), assim como a experiência de sociedades em que o sistema binário e cisheteronormativo são flexíveis (como é o caso dos Mahu na Polinésia e dos Bissu na Indonésia) devem fazer parte da Educação Histórica que promova a consciência

histórica polifônica, não substancializada nem moduladora. É preciso considerar que ainda persiste nos materiais didáticos, nos currículos e em muitas posturas docentes que envolvem o ensino de História, a adoção de um suposto universal, que nunca deixou de ser a narrativa própria de uma masculinidade hegemônica (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013) que constrói representações acerca de um modelo de homem (eurocentrado, viril, cishetero e dominador) e que vigora como superior a todas as formas de existência.

Ainda, em relação a narrativas que tratam as mulheres no ensino de História, elas continuam a ser, majoritariamente, representadas como personagens sobre as quais estimula-se a curiosidade ou certo vitimismo do qual não conseguem se libertar. Joan Scott (1990) já chamava a atenção para histórias de caráter “compensatório” ou de eterna oposição entre um homem dominador contra uma mulher vítima. Nesse sentido, recursos como biografias sobre cientistas, escritoras ou lideranças políticas, utilizados em aula para exemplificar e valorizar as mulheres ao longo da história podem promover discussões sobre empoderamento e autoestima, mas precisam ser tratados com cuidado, a fim de que não pareçam padrões, exceções ou reproduções de valores atribuídos aos homens.

Em relação às mulheres negras, historicamente associadas à escravização no Brasil, lembrava Lélia Gonzalez (1984) sobre o perigo da construção de uma imagem objetificada de seu corpo, geralmente vistas como “amas de leite”, reprodutoras de escravizados ou, ainda, objetos de prazer dos “seus senhores”, num recorte colonial que congela sua trajetória e as enquadra numa possibilidade única de existir, sem capacidade para ação e resistência. Quando “atualizadas”, as representações sobre elas as relacionam ao exercício de trabalhos domésticos ou a símbolos de erotismo e sedução, correspondendo “ao outro do outro”, sem lugar como sujeito na narrativa histórica. Muitas vezes, em sala, utilizamos os livros didáticos e outros meios, como vídeos na internet, filmes históricos ou de ficção, para compartilhar uma concepção binária naturalizada, em que à mulher cabe a fragilidade, a emoção e a vitimização, enquanto ao homem caberia a racionalidade, a força e a dominação. É preciso entender que a história pública não se resume aos usos de tecnologias de comunicação, e que eles não correspondem à visão restrita de facilitar, complementar, ilustrar ou tornar mais sedutora uma aula. O acesso a novas formas de narrativas históricas, em variados suportes digitais, por exemplo, não dispensa o(a) professor(a) da mediação e problematização, junto a discentes, sobre os efeitos das hierarquizações e estereótipos que acabam por exercer efeitos na formação das masculinidades e feminilidades no presente.

Além disso, o próprio conceito de gênero deve ser historicizado em aula e entendido como uma construção ocidental, que não cabe a todo e qualquer grupo, em todo momento e lugar. Sobre isso, a escritora nigeriana Oyeronké Oyèwùmí (2020) faz críticas ao conceito de gênero binário ocidental e à ideia de família, entendida sob a perspectiva nuclear e patriarcal, sob a qual ocorrem explicações históricas universais, que se estendem aos diversos povos da África, sem respeitar suas especificidades:

(...) as categorias sociais africanas são fluidas, extremamente situacionais e não são determinadas por tipos corporais. Além disso, a linguagem do casamento, que é utilizada para classificação social, não é baseada em gênero, como interpretações feministas da ideologia e organização familiar poderiam sugerir. (...) Análises interpretações sobre a África devem começar na África. (Oyeronké Oyèwùmí, 2020, p.95)

Pensar sobre essa perspectiva no ensino de História é problematizar o conceito de uma consciência histórica única e ocidental e contribuir para a reflexão com o(a)s estudantes sobre o modo como desconsideramos as outras formas de conceber o tempo, as epistemologias e cosmologias que envolvem as relações entre os sujeitos, seja nas mais variadas sociedades na África e na Ásia, ou entre as múltiplas nações indígenas no Brasil. Existem tecnologias – livros de difusão histórica, audiovisuais e mídias digitais – que permitem ao(à)s aluno(a) acessar outras epistemologias, conhecendo maneiras não ocidentais de se conceber o mundo. Estimular esse olhar mais plural sobre as culturas em tempos e lugares diversos é também oportunizar que as ancestralidades, assim como muitas concepções de família, de homem e de mulher (ou de outros gêneros), possam ser trazidas pelo(a)s discentes, seja por meios de narrativas pessoais como por trabalhos que envolvam a história oral de vida ou temática com pessoas da sua comunidade.

O perigo da generalização histórica também pode ser observada em relação à forma como abordamos as mulheres em contextos de guerra ao longo da história, marcando seus papéis de subordinação ou de ausência nos conflitos. Como lembra a historiadora Susane Rodrigues Oliveira (2019), ao analisar livros didáticos, as mulheres são representadas, muitas vezes, como os despojos; as vítimas que sofrem com o estupro; as bruxas que são queimadas; as servas, as escravas e as cuidadoras. Quando abordamos as guerras na chamada Antiguidade ou nas batalhas medievais, a figura que vemos surgir nas mais diversas formas de se narrar, é a do soldado, o combatente, o cavaleiro, silenciando as ações de mulheres que só são inseridas em situação de violência. O livro *A guerra não tem rosto de mulher* (2018),

de Svetlana Aleksievitch , que traz dezenas de relatos, mostra que havia milhões de soldadas russas que lutaram na Segunda Guerra Mundial, e demonstra como a literatura também é uma meio de divulgação e educação histórica, podendo ser usada em aula para se contrapor ao apagamento histórico e à associação do corpo feminino à submissão masculina. Ou ainda, orientar o(a)s aluno(a)s a realizar pesquisas sobre o papel de mulheres em outras experiências com a guerra, como a de mulheres que se organizaram na Libéria, para acabar com a guerra, realizando uma greve de sexo, permite compreender como o corpo feminino não é repositório de violências, mas também usado para a ação ativa no mundo.

A ideia que defendemos aqui é que, ao tratar de uma história das mulheres ou das relações de gênero, evite-se reforçar uma leitura já consagrada sobre a sua secundarização e sujeição aos interesses e eventos masculinos, tratados políticos, públicos e determinantes da história, em que indígenas são sempre escravizadas; prostitutas são oprimidas; esposas servem aos homens. Sem perceber, muitas vezes, como afirma Susane Oliveira (2019), continuamos a reproduzir uma história de seres desprovidos de direitos e de ação, mesmo achando que a estamos questionando.

O livro didático, como um dos principais recursos do ensino de História, deve ser problematizado nesse sentido, considerado como um veículo de publicização de certa concepção histórica e historiográfica, também uma dimensão da História Pública. É um instrumento de intervenção na aprendizagem histórica, considerando toda autoria e públicos que o envolvem, tanto em sua produção como em seu uso e circulação. Concordamos com Oliveira (2019) que o trata como uma “tecnologia de gênero” que, ao ser utilizado, orienta o olhar sobre o passado e prescreve comportamentos, modos de existir e se relacionar para homens e mulheres, numa perspectiva binária e naturalizada, que também exclui e naturaliza a violência contra outros modos de se viver:

Não por acaso, os discursos e práticas de naturalização e banalização dessa violência se apoiam também em narrativas históricas que enraízam esse fenômeno em tempos longínquos, reiterando a sua continuidade e normalidade através dos tempos. Afinal, se a história diz que “sempre foi assim, o homem dominante e a mulher dominada”, encerra-se as possibilidades futuras de existência de outros modos de subjetivação de sexo/gênero que permitam romper com as hierarquias e relações de poder que inferiorizam, excluem, oprimem e maltratam as mulheres.(OLIVEIRA, 2019, p.3)

Não estamos defendendo aqui a recusa ao uso do livro didático, pois reconhecemos sua importância nos processos de aprendizagem e educação histórica. Ele é um dos recursos

que, aberto ao debate em torno de outros saberes trazidos pelos aluno(a)s e relacionado ao conhecimento científico, deve contribuir para a sistematização, a organização racionada e a prática historiadora que permita compreender os intercâmbios entre as diferentes temporalidades históricas. No entanto, por ser um produto da história pública e instrumento fundamental nas mãos de alguns/mas docentes é que ele deve ser constantemente problematizado, submetido à análise coletiva e questionado sobre as ausências (onde e como estão, por exemplo, as mulheres negras, transexuais, lésbicas, indígenas, religiosas?), tendo expressa a sua própria trajetória histórica, assim como a concepção de ciência e de mundo que o embasa. É preciso compreender que, como público diverso e não entendido como mera audiência, discentes devem ter o direito de ampliá-lo, desconstruí-lo e contradizê-lo a partir de suas experiências, em diálogo com a ciência histórica numa perspectiva múltipla e descolonizadora.

Considerações finais

A incorporação do olhar sobre gênero em cada assunto do conhecimento histórico deve ser operada pela consideração dos textos visíveis e invisíveis presentes no ensino. A observação dos conteúdos obrigatórios presentes nos documentos curriculares e no currículo formal é uma maneira de perceber as ausências e silenciamentos de gênero em sua escrita. As experiências de desigualdade, violência ou conquistas – evidenciadas pelas narrativas de aluno(a)s, pelos feminismos e demais movimentos sociais, ou ainda por vários suportes de comunicação - podem ser consideradas como o início de um planejamento pedagógico que demonstre como cada evento ou contexto histórico é formado por experiências e assimetrias em função do gênero. Assim, é preciso entender que não se trata de preencher vazios e silêncios do currículo sobre as condições e determinações de gênero em cada tema de história, mas questionar modelos cisheteronormativos, sexistas e racistas; conhecer, reconhecer e reescrever outras histórias em tempos, culturas e espaços diversos, pela via da ação pedagógica que se ampara em conhecimento, nas tecnologias e no compromisso com a diversidade humana.

A incorporação didática da perspectiva de gênero no dia a dia da educação histórica é fundamental, pois, mesmo que bem-intencionadas e promotoras de reflexões, as ações pontuais em datas comemorativas e com convidados de fora da comunidade escolar, assim

como as múltiplas narrativas históricas em rede, se realizadas fora dessa reflexão processual, reforçam a concepção do gênero como “opinião” e não como dimensão intrínseca às relações sociais, à história vivida e à História escrita.

Entender como as definições de feminilidades e masculinidades fazem parte da configuração do mundo ocidental do trabalho; da formação das instituições; das vivências no âmbito privado; na cisheterossexualidade e nos afetos; na construção de um ideal de razão; na ampliação de direitos; nas opressões e resistências da escravidão, e até mesmo nas atribuições das tarefas em guerras, são exemplos de como a prática do ensino de história está intimamente vinculada às análises e compreensões sobre as diferenças sociais construídas em função do gênero. Reconhecer e demonstrar na educação histórica a existência dessa assimetria construída no social, mas defendida como natural, não faz de nenhum(a) professor(a) “ideólogo(a) do gênero”, pois tal prática nada mais é do que o compromisso com um ensino posicionado em favor da igualdade de direitos no presente.

Marcar, pela educação histórica começos, permanências, ressignificações, descontinuidades e rupturas, constituem incursões no campo do conhecimento didático que podem aumentar o interesse dos estudantes, ao mesmo tempo em que os fazem realizar uma operação mental de deslocamento de suas noções iniciais sobre o gênero, do campo do que é imposto como natural para o campo do que é social, portanto, formado também em processos históricos. Longe de uma defesa de um ensino de História com apego e fundamentado em discussões sobre origens e supostas evoluções, essa abordagem visa à realização de um abalo nas concepções históricas que se baseiam em orientações temporais que insistem em fazer do passado um presente inquestionável e naturalizado. Arthur Alfaix Assis (2010) argumenta que no contexto de orientação cultural, por meio da narrativa histórica, o passado é “despresentificado”, ou seja, é apresentado como tendo “passado”, embora ele ainda deixe marcas no presente e tenha aspecto “em aberto”. Tal despresentificação atua em favor de que se descortinem processos históricos envolvidos em construções de identidade e cultura do presente. Despresentificar a desigualdade de gênero significa historicizá-la.

Finalizando, relembremos o que ensinou a professora Diva do Couto Gontijo Muniz sobre a necessidade que professore(a)s assumam um compromisso com a redução das desigualdades de direitos baseadas em ontologias segregadas ao silenciamento. As aprendizagens históricas precisam garantir além do acesso ao conhecimento histórico, a

emancipação do pensamento; a capacidade de observação do mundo cultural relacionando com o temporal e por corolário, uma orientação temporal produzida pela via da cidadania e da desconstrução das desigualdades de gênero em nossa sociedade: “Um ensino comprometido com as mudanças em direção a uma sociedade, onde, efetivamente, todos tenham acesso à cidadania; ao “direito a ter direitos”, como igualdade e como eliminação de qualquer forma de hierarquização fundamentada no “natural” (MUNIZ, 2016, p.12).

Enfim, pensamos que o ensino de história é prática profissional amparada em saberes científicos, mas é também ação social e política, quando tratado como um meio para ampliação de direitos e para promoção do respeito às diferenças. É, ainda, uma forma de amar o mundo. As aprendizagens históricas, com os usos de diferentes instrumentos e com a criação de processos democráticos de participação e comunicação, são o meio para transformá-lo. Baseamo-nos aqui, na acepção de Hannah Arendt (2007), para quem a ciência precisa ser também ação, que considera e intervém nas relações humanas, que inclui na experiência da ação o amor pelo mundo e pela existência humana em sua diversidade.

Referências

- ALBIERI, Sara. História pública e consciência histórica In: *Introdução à história pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011, p.10-29.
- ALEKSIÉVITCH, Svetlana. *A guerra não tem rosto de mulher*. São Paulo: Cia. das Letras, 2018.
- ARENDRT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ASSIS, Arthur Alfaix. *A teoria da história de Jorn Rüsen: uma introdução*. Goiânia: Editora UFG, 2010.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CERRI, Luís Fernando. Os saberes escolares e o conceito de consciência histórica. *Revista Educação e Fronteiras*, Dourados/MS, v.5, n.12, p.110-125, set-dez/2014.
- COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma Bilge. *Interseccionalidade*. tradução Rane Souza. 1. ed., São Paulo: Boitempo, 2020.
- CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 21(1), p.241-282, jan-abr/2013.
- FRONZA, Marcelo. As concepções de verdade histórica e intersubjetividade no conhecimento histórico de jovens estudantes do ensino médio. *Revista Tempo e Argumento*. Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 299-326, jan-abr/2014. Disponível em: revistas.udesc.br . Acesso em: 18 ago 2020.

- GERMINARI, Geysa D. Educação Histórica: A constituição de um campo de pesquisa. n. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.42, p.54-70, jun/2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/issue/view/674>. Acesso em: 05 mai 2021.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, p. 223-244, 1984.
- MAUAD, Ana Maria. Usos do passado e história pública no Brasil: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982-2017), *Historia Crítica*, n. 68, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/811/81156122002/html/index.html>. Acesso em: 21 mai 2021.
- MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. História, ensino de história e gênero: discutindo a relação. *Revista Eletrônica Documento/Monumento* [recurso eletrônico]. v. 18, n. 1, out/2016 – Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional, 2009- Semestral. Disponível em: internet <http://www.ufmt.br/ndihr/revista/>. Acesso em: 18 ago 2020.
- OLIVEIRA, Susane Rodrigues. Violência contra mulheres nos livros didáticos de História (PNLD 2018). *Estudos Feministas*. v. 27, n.3, 2019.
- OYĚWÚMÍ, Oyeronké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas In: HOLANDA, Heloísa B. *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020, p.84-95.
- RÜSEN, Jorn. *Razão histórica*. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.
- SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, v. 16, n.2, Porto Alegre, p. 71-99, jul-dez/1990.
- SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 27, n. 54, p. 281-300, 2007.