



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT
CAMPOS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA – PPGEHIST
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

PRISCILA CABRAL DE SOUSA

**MEMÓRIAS E NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE MULHERES DE BALSAS -
MA: ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

ARAGUAÍNA – TO

2021



PRISCILA CABRAL DE SOUSA

**MEMÓRIAS E NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE MULHERES DE BALSAS -
MA: ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA – da Universidade Federal do Tocantins – UFT, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Vera Lúcia Caixeta

ARAGUAÍNA – TO

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- S725m Sousa, Priscila Cabral de.
 Memórias e narrativas biográficas de mulheres de Balsas –MA:
 estratégias para o ensino de história ./ Priscila Cabral de Sousa. – Araguaína,
 TO, 2021.
 128 f.
- Dissertação (Mestrado Profissional) –Universidade Federal do Tocantins
 –Câmpus Universitário de Araguaína –Curso de Pós-Graduação (Mestrado)
 Profissional em Ensino de História, 2021.
 Orientadora :Profª Drª Vera Lúcia Caixeta
1. Ensino de História. 2. História das Mulheres. 3. Memória e Narrativas
 de vida. 4. Aprendizagem Histórica. I. Título

CDD 980

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. Violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

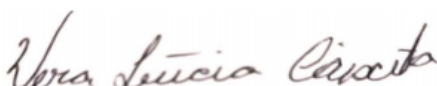
PRISCILA CABRAL DE SOUSA

**MEMÓRIAS E NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE MULHERES DE BALSAS -
MA: ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, da Universidade Federal do Tocantins, Campos Universitário de Araguaína. Foi avaliada para a obtenção do título de mestre em Ensino de História, e aprovada em sua forma final pela orientadora e pela banca examinadora.

Data da aprovação: **05 / 02 / 2021.**

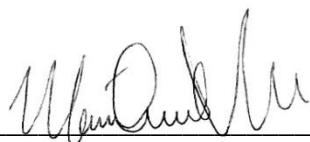
Banca examinadora:



Prof^ª Dr^ª Vera Lúcia Caixeta, UFT – Campos Araguaína
Orientadora



Prof^ª Dr^ª Olívia Macedo Miranda Cormineiro, UFT – Campos Araguaína
Examinadora Interna



Prof^ª Dr^ª. Maíra Cavalcanti Vale, IMUÊ
Examinadora Externa

À minha mãe, uma mulher extraordinária cujos esforços me garantiram as oportunidades que ela não pôde ter. Ao meu pai, pela atenção e os pequenos gestos de cuidado enquanto eu me debruçava neste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A professora Dr^a Vera Lúcia Caixeta, que ao longo desse percurso, muitas vezes árido, norteou-me neste trabalho com muita competência e seriedade. A esta grande mulher, a minha gratidão pelos conhecimentos partilhados e minha admiração por sua trajetória. Obrigada por tantos ensinamentos.

Às professoras e aos professores da Universidade Federal do Tocantins que no decorrer do curso dividiram conosco seus conhecimentos, e, experiências, e com isso, contribuíram para o nosso crescimento profissional e certamente pessoal.

Agradeço ao Programa de pós Graduação em Ensino de História, ProfHistória pela oportunidade que oferece a tantos profissionais que buscam aperfeiçoar-se.

Agradeço também às professoras Dr^a Maíra Cavalcanti Vale e Dr^a Olívia Macedo Miranda Cormineiro cujas observações e apontamentos na banca de qualificação muito contribuíram para a escrita e o aprimoramento deste texto.

Agradeço a todas(os) da turma do ProfHistória de 2018, por fazerem com que esse percurso fosse bem mais leve. Antonio Carlos, André, Augusto, Claudimir, Cleverson, Fabrício e Marco Antonio Bueno Bello (Jiló), vocês me ensinaram muito sobre a vida, a vocês minha admiração e gratidão. Pela proximidade, algumas pessoas tornaram-se mais queridas de um modo especial. E claro que não poderia deixar de destacá-las(os), por isso, lá vai!

À Andreia Costa, uma paraense de Conceição do Araguaia cujo primeiro sentimento que me despertou foi o de admiração pela sensatez, criticidade e competência. Juntas, começamos uma tradição de visitas ao Cafuné, famoso ponto de encontro de nosso grupo, quase uma gangue de tão inseparável. Uma feminista que muito me ensinou sobre o feminismo negro. Sou grata por partilhar comigo seus conhecimentos e sinto-me privilegiada por sua amizade!

À Martha Melo, também paraense de Conceição do Araguaia e uma líder nata. Uma mulher cujo semblante me remete à força, à firmeza e à superação. Mãe da Rebeca e da Paola, duas meninas maravilhosas por quem tenho grande carinho. Você muito me inspirou, obrigada!

À Edna Santos, minha menina grande tão sensível, resistente, batalhadora e amorosa. Uma mãe admirável que ama seus filhos, sua família e uma cearense orgulhosa de sua origem. Nordestina que dá gosto de ver! Obrigada por partilhar suas alegrias, angústias

e conhecimentos. Desde que a conheci, não houve uma só vez em que ouvi Belchior e que não me lembrei de você. Obrigada por tudo!

Agradeço também a três mulheres incríveis e competentes. À Laila, uma mulher educada, simpática e meiga cuja postura responsável, disciplinada e esforçada criou o nosso padrão de excelência. Você é uma mulher inspiradora. À Eliete, uma mulher versada que encabeçou muitas discussões teóricas e filosóficas. Você é uma pessoa admirável! À Mayara Leite, uma mulher inteligente e batalhadora. Nossa Beyoncé, só que bem mais bonita!

Ao meu querido João Cândido, um homem educado, carismático e compreensível. Professor competente, filho exemplar e um verdadeiro cavalheiro. Eu o admiro pelas suas lutas, pela sua simplicidade e pelo carinho que sempre demonstrou. Obrigada pela sua amizade!

Eu não poderia deixar de agradecer à Bernadete, à Fransuila das Chagas, à Maria José e à Marilene Lopes Carvalho que aceitaram compartilhar suas experiências. Vocês inspiraram várias (os) adolescentes a superarem dificuldades, reverem posturas e a serem protagonistas. A vocês, minha admiração e gratidão.

Nos primeiros três semestres, estar toda semana em Araguaína foi um grande desafio que só pôde ser superado com a ajuda das equipes das escolas em que eu trabalhava. Por isso, não poderia deixar de agradecer a Adriana Queiroz, diretora da escola Municipal Dr. José Bernardino Pereira da Silva, que juntamente com as coordenadoras organizaram meus horários de maneira que eu pudesse estar semanalmente todas as quintas e sextas-feiras em Araguaína para assistir às aulas. Agradeço também à equipe gestora do Colégio Marista São Pio X, representados nas pessoas do Irmão Carlos e da Marilene Lopes Carvalho, na época, diretor e vice-diretora desta instituição. Sem vocês eu não teria conseguido, obrigada!

Agradeço também à Eliana Campos de Oliveira e ao Taercyo Saraiva Araújo, meus amigos de longa data que foram algumas das pessoas que mais me apoiaram neste projeto. Além de me aguentarem paciente contar muitas das angústias que me atormentavam ao longo desse mestrado, vocês comemoraram comigo cada conquista. Vocês me fazem ir pra frente. Obrigada pela amizade sincera!

Ao longo desse percurso muitas pessoas estiveram comigo de maneira direta ou indireta. Eu até destinei um caderno em que anotei os nomes daqueles e daquelas quem mencionaria nestes agradecimentos, mas listá-las ocuparia várias páginas. Todavia, mesmo não tendo seus nomes aqui, elas sabem que lhes sou grata, pois sempre externei esse

sentimento. Se lerem esses agradecimentos, mesmo não vendo seus nomes, saibam que reconheço a contribuição de cada um e cada uma.

Por fim, mas certamente não menos importante, agradeço à minha família e principalmente aos meus pais que sempre acreditaram em mim de tal forma que às vezes parecem ignorar minhas limitações. Obrigada por tudo. Vocês são minha base de apoio e minha fonte de inspiração de onde emana o desejo que tornar-me melhor. Espero poder atender a todas as suas expectativas e poder dar-lhes a vida digna que vocês merecem.

Agradeço a Deus que permitiu tudo isso.

“Aprendi com Foucault que História pode servir para deslegitimar o presente, mostrando que não somos naturais, que somos históricos e que, portanto, podemos ser diferentes. Do mesmo modo, a história das mulheres pode servir para nos libertarmos das formas biopolíticas da sujeição contemporânea e da violência do gênero tão naturalizada em nossa cultura. Ao estranharmos o presente, buscamos encontrar modos diferentes de existência, outras práticas de relação consigo e com o outro, outras racionalidades, outras experiências de gênero, em nosso próprio passado, no interior de nossa própria tradição cultural.”

(Margareth Rago)

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo combater a lógica androcêntrica que pauta o ensino de história e abordar os seus conteúdos a partir do presente e do local. Para tanto, a ênfase na História das Mulheres, tendo narrativas biográficas femininas como ponto de partida, fez-se fundamental. Observações realizadas no ambiente escolar demonstraram que no ensino fundamental o Ensino de História ainda é marcado pela primazia do masculino, do passado e do mundial. Reflexões feitas acerca desse cenário demonstraram que as mulheres são figuras secundárias nos eventos históricos, nos livros didáticos e em muitos momentos no meio social. Logo, atribuir às mulheres seu papel de direito – de sujeitas da história – exige reconhecer e enfatizar a importância dos conhecimentos da disciplina para a construção de uma sociedade justa, democrática e igualitária. Infere-se, portanto, a relação entre essas abordagens e algumas problemáticas que permeiam a prática pedagógica no campo da disciplina histórica. Nessa perspectiva, foi proposta às alunas e aos alunos do nono ano de uma escola pública no município de Balsas - MA, a produção de biografias a partir de dois procedimentos: um, que utilizou a entrevista, técnica da História Oral, para escrever a história de vida das mulheres do local; e o outro, que através da pesquisa bibliográfica, resultou em narrativas da trajetória de diversas personalidades femininas. A análise do processo de produção das narrativas de mulheres que residem na localidade apontou possibilidades de abordagem de diversas temáticas, costumeiramente realizadas a partir da atuação de indivíduos distantes da realidade das(os) estudantes tanto no tempo quanto no espaço. Além disso, explorar a construção discursiva do Eu através das autobiografias das alunas, ampliou o horizonte das abordagens da História em sala de aula. O desenvolvimento desse trabalho oportunizou a organização de um produto final que consistiu na elaboração de Abordagens Temáticas formuladas com base nas sequências executadas. Trata-se de proposições de formas de ensinar a História das Mulheres que podem ser aplicadas ao longo do ano letivo e dentro da grade curricular do nono ano. Essas propostas permitem a aprendizagem e tornam os conhecimentos da História mais significativos na medida em que deixa evidente o vínculo entre o passado e o presente. Diz-se, portanto, que os procedimentos realizados favoreceram a aprendizagem histórica e atendem às finalidades dessa disciplina.

Palavras-chave: Ensino de História. Mulheres de Balsas. Biografias. Aprendizagem Histórica. Memória e narrativas de vida.

ABSTRACT

The present work aims to combat the androcentric logic that guides the teaching of history and to approach its contents from the present and the local. For this purpose, the emphasis on the History of Women with female biographical narratives as a starting point became fundamental. Observations based in the school environment showed that in elementary education, History Teaching is still marked by the primacy of the male, the past and the universal. Reflections on the scenario showed that women are secondary figures in history, textbooks and at many moments in the social environment. Therefore, giving women their rightful role - as a procedural part of history - requires recognizing and emphasizing the importance of discipline knowledge for the construction of a just, democratic and egalitarian society. It could be inferred, therefore, the relationship between these approaches and some problems that permeate pedagogical practice in the field of historical discipline. In this perspective, it was proposed to 9th grade students (males and females) of a public school in the city of Balsas – MA a production of biographies based on two methodologies: one, using the interview, the Oral History technique to write the local women life stories; and the other, through bibliographic research resulted in narratives of the trajectory of several female personalities of the region. An analysis of the production process of the narratives of women who live in the locality pointed out possibilities of approaching several themes, usually carried out from the performance of individuals distant from the reality of the students, both in time and space. In addition, exploring the discursive construction of the Self through the female students' autobiographies broadened the horizon of approaching history in the classroom. The development of this work provided a final product that consists on the elaboration of Thematic Approaches based on the executed sequences during the research process. These are proposals to use the History of Women throughout the school year and within the curriculum series. These proposals allow learning and making the knowledge of History more valuable as far as turns evident the link between the past and the present. Therefore, it could be said that the procedures performed favored historical learning and served the purposes of the discipline.

Keywords: History Teaching. Women from Balsas. Biographies. Historical Learning. Memory and life narratives.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

FIGURAS

Figura 1 - Mapa das microrregiões do Maranhão.	25
Figura 2 – Balsas e os municípios limítrofes.	27
Figura 3 – Localização da escola e os bairros de onde residem os(as) estudantes da turma.	28
Figura 4 – Presidente Juan Perón e sua esposa Evita sorriem para trabalhadores em Buenos Aires, antes da campanha pela reeleição. Foto de 1951	45
Figura 5 - Luiz Inácio Lula da Silva e a esposa desfilam, após cerimônia de posse. Brasília, janeiro 2003.	46
Figura 6 – O czar Nicolau II, sua esposa, Alexandra, e seus cinco filhos, em retrato de 1905, aproximadamente.....	46
Figura 7 – Esta foto não datada registra Nicolau II e a czarina saindo de uma cerimônia religiosa, seguidos pela corte.....	46
Figura 8 – Francisco Ferdinando e Sophia, em Sarajevo (Bósnia), em 28 de junho de 1914, minutos antes de serem assassinados.....	46
Figura 9 – Trecho do Capítulo 16 contendo o subtema “O Governo de Dilma Rousseff” com o tópico “A primeira mulher Presidente”.	48
Figura 10 – Líderes dos cinco países que compõem o BRICS em reunião em Fortaleza, Ceará, em 2014.	49
Figura 11 – Governantes dos países membros do G20 em foto oficial, durante reunião ocorrida em novembro de 2014, na Austrália.....	49
Figura 12 – Representação feita da primeira mulher a ocupar o cargo de Primeira-Ministra do Reino Unido.....	50
Figura 13 – Destaque dado a Carlota Pereira Queiroz, eleita a primeira mulher no legislativo federal brasileiro em 1933.	50
Figura 14 – Seção “Conheça Mais: A educação no governo Vargas”.	51
Figura 15 – Mulheres caminham em fila segurando cartazes favoráveis ao voto feminino. Londres, 1912.	51
Figura 16 – Mulheres exercendo o direito ao voto nas eleições de 1934.....	51
Figura 17 – Mulher votando, Reino Unido, década de 1920.....	51

Figura 18 - Ilustração de 1893 que retrata mulheres trabalhando na indústria de munições durante a Primeira Guerra Mundial.	52
Figura 19 – Seção “Conheça mais: O Espartilho, a bicicleta e a Primeira Guerra”.....	52
Figura 20 – Mulheres da guarda revolucionária, que foi formada para lutar contra o governo do xá Reza Pahlevi. Foto de 1979, tirada em rua de Teerã (Irã).	53
Figura 21 – Seção “Ponto de Encontro: A Canção de protesto no Brasil” com fotografia (1967) de Elis Regina se apresentando no 3º festival de Música Popular Brasileira da TV Record.....	54
Figura 22 – Seção “Conheça Mais: A mulher brasileira vai à luta” que exhibe a letra da música <i>Maria, Maria</i> cujos versos se tornaram símbolo de luta para as feministas e fotografia que mostra Elza de Lima Monerat deixando a casa de detenção do Carandiru após ser anistiada.	54
Figura 23 – Mães argentinas em manifestação que exigia explicações oficiais sobre o desaparecimento ocorridos durante a ditadura. Buenos Aires, 2014.....	55
Figura 24 – Seção “Conheça Mais: As mulheres na redemocratização” que aborda a participação feminina e os frutos de suas lutas na carta constitucional de 1988. Também mostra fotografia da farmacêutica vítima de violência doméstica cuja experiência inspirou a criação da Lei n. 11.340 (lei Maria da Penha).....	55
Figura 25 – Mulheres brasileiras em fila para sacar o benefício Bolsa Família após boatos sobre o cancelamento do programa. Foto de 2013.	56
Figura 26 – Seção “Trabalhando com Documentos” em que se propõe uma análise de um cartaz publicitário de campanha pela defesa dos direitos da mulher.....	58
Figura 27 – Questão de atividade em que se propõe a análise de cartazes que estimulam mulheres a trabalharem na indústria de armamentos e a se alistarem no exército estadunidense.....	58
Figura 28 – Fotografia da década de 1930 que mostra mulheres integralistas em Matão, São Paulo.	60
Figura 29 – Olga Benário, judia e ativista comunista alemã assassinada pelos nazistas. ...	60

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Instituições de ensino em que estudaram até momento.	30
Gráfico 2 - Índice de repetência dos(as) alunos(as) do 9º ano B.....	30

Gráfico 3 – Conhecimento dos alunos e das alunas dos 9º anos sobre a atuação de homens e mulheres nos conteúdos de História estudados em sala de aula.	38
Gráfico 4 – Comparativo entre as quatro personalidades históricas mais citadas.	41

QUADROS

Quadro 1 - Indicativo de séries repetidas e a frequência com que ocorreu.....	31
Quadro 2 - Justificativas para as respostas da pergunta “Você gosta de estudar História?”.	33
Quadro 3 – Justificativa da resposta referente à pergunta “Você acha que a História contribui em algo para sua vida?”.	34
Quadro 4 – Nomes de personagens femininas mencionadas pelos(as) estudantes e a frequência com que ocorreu.	39
Quadro 5 - Personalidades históricas masculinas citadas pelos estudantes.	40
Quadro 6 – Atribuições das atividades por grupo.	93
Quadro 7 – Mulheres biografadas pelos alunos (grupo 1).	94
Quadro 8 – Mulheres biografadas pelas alunas (grupo 2).....	96
Quadro 9 – Opinião sobre o que pode ser feito para que a participação das mulheres não seja apagada nos conteúdos de História.	97
Quadro 10 – Outras mulheres que as alunas e os alunos gostariam de biografar.	99

LISTA DE SIGLAS

MA – Maranhão

PROFHISTÓRIA – Mestrado Profissional em Ensino de História

UFT – Universidade Federal do Tocantins

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UESP – Universidade Estadual do Piauí

URE – Unidade Regional de Educação

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

BNCC – Base nacional Comum Curricular

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 - A HISTÓRIA DAS MULHERES E O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL MAIOR	24
1.1 Lócus da Pesquisa e Perfil dos(as) estudantes	24
1.2 A História das Mulheres e o Ensino de História na percepção dos(as) estudantes do nono ano	32
1.3 A História das Mulheres no livro didático	43
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS E AS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DAS MULHERES DE BALSAS	62
2.1 As mulheres e a História: considerações sobre (não) representações, debates e novos conceitos	62
2.2 A História Oral e a Memória na perspectiva do trabalho em questão	67
2.3 Biografias: algumas reflexões	71
2.4 As narrativas e as biografias das mulheres de Balsas - MA	74
CAPÍTULO 3 – A PRODUÇÃO DAS BIOGRAFIAS E SUAS POSSIBILIDADES PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA	91
3.1 Descrição do processo metodológico executado	91
3.2 Os processos de produção das narrativas biográficas na perspectiva dos alunos e das alunas	94
3.3 A escrita autobiográfica no Ensino de História	101
3.4 Algumas possibilidades do trabalho com biografias para a aprendizagem histórica ...	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1.....	124
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO 2.....	125
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO 3.....	126
ANEXOS	127

INTRODUÇÃO

Ao contrário de muitos trabalhos sobre biografias, mulheres e ensino de história, o nosso está pautado nas trajetórias de vida de personalidades que residem no município de Balsas. Nossa pretensão é contribuir para a aprendizagem histórica e, através da mobilização da memória, visibilizar personalidades femininas contrariando a lógica que prioriza as narrativas masculinas e opta por experiências de sujeitos distantes no tempo e no espaço. A conjuntura atual torna imperativo que os meios da abordagem dos temas da história sejam repensados a fim de atender as finalidades dessa ciência: valer-se dos conhecimentos das experiências dos sujeitos no tempo para reflexão e orientação. Considerando as problemáticas que permeiam o ensino, como as desigualdades de gênero, é preciso aprender mais sobre as mulheres, sujeitas históricas submetidas ao segundo plano e às vezes até ao esquecimento. Portanto, defendemos mais destaque na abordagem da História das Mulheres na instrução escolar.

Antes de prosseguir é necessário enfatizar alguns pontos. O primeiro deles é que esta pesquisa é resultado de um trabalho em equipe. Para que ela ocorresse e este texto se materializasse, houve aqui muitas contribuições de participação e principalmente de orientação. Por isso, em muitos momentos a escrita está na primeira pessoa do plural, o “nós”. O segundo ponto é que como aluna, professora e pesquisadora, estive mais próxima dos sujeitos de nossa pesquisa, e assim explico o uso da primeira pessoa do singular para referir-me a essas experiências. O terceiro ponto, é que no intuito de não cair no hábito de uma escrita estruturada a partir do sujeito universal, o homem, buscamos ao longo desse texto não ocultar a mulher e evitar generalizações como “os alunos”, “os estudantes”, “os discentes”, “os professores”, “os pesquisadores”, etc.. Ora, pois se assim fizéssemos, cairíamos no erro de propagar o que queremos modificar: a cultura androcêntrica da linguagem.

Neste trabalho, utilizamos o termo androcentrismo na perspectiva de Lucila Barbalho Nascimento (2019, p. 15) que o aborda a partir das discussões de Charlotte Perkins Gillman e afirma que se trata da naturalização em atribuir o desenvolvimento social, mental e mecânico quase totalmente aos homens. As consequências de tomar como comum e regra o sujeito universal masculino são evidentes e notáveis no longo apagamento das mulheres pela historiografia; na utilização de elementos linguísticos que usam o masculino como universal, mas, se usasse o feminino da mesma maneira “ofenderia” um

grupo; e, além disso, colocar os homens unicamente como os agentes dos acontecimentos e das transformações é nos sujeitar ao opróbrio.

Nossa pesquisa foi realizada no período de junho a setembro de 2019 na Escola Municipal Dr. José Bernardino Pereira da Silva, localizada na cidade de Balsas, na região sul do estado do Maranhão. O público-alvo foram os alunos e as alunas do 9º ano B, cuja maioria estava nesta instituição desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, o que demonstra que parte de sua formação básica foi constituída nessa escola. Esta turma era composta por 39 estudantes, sendo 22 meninas e 17 meninos com idade entre 13 e 17 anos. Cabe ressaltar que, sendo o nosso público composto por adolescentes, optamos por não mencionar seus nomes, e sempre que for destacada alguma fala deles e delas, utilizaremos pseudônimos. Também é importante mencionar que desde 2016 faço parte do corpo docente desta instituição, motivo pelo qual me levou a escolhê-la. Nesse sentido, a opção pela turma do 9º ano B deveu-se por ser naquele ano, 2019, professora das disciplinas de História e Ética e Cidadania, isso me garantiu três encontros semanais com aqueles(as) estudantes e facilitou o desenvolvimento da pesquisa.

Minha ainda curta experiência como professora de História no Ensino Fundamental colocou-me diante de diversas situações no âmbito escolar que impulsionaram a esta abordagem temática. As denominarei situações-problema e destacarei três delas: primeiro, o apagamento das mulheres enquanto sujeitos históricos. Segundo, a falta de interesse dos(as) alunos(as) pela disciplina de História. Terceiro, a distância espaço-temporal entre as temáticas abordadas na sala de aula e a realidade dos discentes.

A primeira circunstância se refere ao ocultamento e/ou secundarização das mulheres na narrativa histórica oficial, tendo relação com questões epistemológicas que envolvem a historiografia e o discurso histórico em sala de aula. A ausência feminina nos fatos históricos abordados no livro didático, principal ferramenta e guia do trabalho docente em sala de aula, sempre foi motivo de inquietação. Todavia, um episódio que ocorreu em 2018 durante uma aula de História em uma turma do sétimo ano chamou-me a atenção: uma aluna, folheando o livro didático exclamou: “Parece que no mundo só existem homens, já que a História só fala deles!”. Nesse momento, algumas alunas que ouviram, concordaram, e alguns alunos em tom de brincadeira diziam frases do tipo “é porque somos mais importantes”, “somos mais fortes”, “somos mais inteligentes”, entre outras afirmações.

O episódio causou-me maravilhamento, pois até então nenhum(a) estudante havia demonstrado notar essa secundarização da figura feminina e, principalmente, a hegemonia do masculino enquanto sujeitos históricos dos eventos estudados nos conteúdos do

currículo. As alunas não se viam representadas na História que estudavam. Claro, suas experiências lhes garantem essa consciência do androcentrismo presente na nossa sociedade. Também me ocorreu que por mais que eu, enquanto professora, levasse conteúdos e narrativas que expressavam o protagonismo das mulheres, elas ainda notam que no livro didático, o material oficial, a figura feminina é quase ausente. A partir desse momento, a urgência de um ensino de História pautado na História das Mulheres tornou-se ainda mais notável, e para mim, impreterível.

Emergido como um campo da História a partir da segunda metade do século XX, a História das Mulheres tem a mulher como personagem central de sua narrativa. Nela, o androcentrismo característico da sociedade e da historiografia é interrompido pela retirada do homem do centro do seu enredo. Assim, trazer a perspectiva dessa corrente historiográfica para o ensino é enfatizar que as mulheres também tiveram participação ativa no processo de construção da História e romper com a visão androcêntrica que tanto a historiografia quanto a didática tradicional contribuíram para estabelecer.

Essa situação denunciou a imperatividade de uma narrativa “oficial”, tida como “correta”, que põe os homens como os agentes de transformação e embasa o lugar privilegiado do masculino não só na História estudada, mas na sociedade. Sobre isso, Suely Gomes Costa (2009, p. 202) afirmou que os lugares sociais do feminino e do masculino resultaram de construções históricas, sendo que os apagamentos da figura feminina ainda foram reforçados pela historiografia durante muito tempo. Acerca da invisibilidade das mulheres na História, também presente no contexto escolar, a autora ressalta a necessidade de ampliação das fontes e da crítica à bibliografia para barrar a propagação das hierarquias de gênero. Nesse sentido, o enfoque desse trabalho é criar meios para que essas relações hierárquicas sejam de fato percebidas pelos(as) discentes e que instigue a reflexão acerca de como essas desigualdades se estruturaram, bem como possibilite refutar seus fundamentos postulados.

Consideramos que novas abordagens dos conhecimentos históricos são norteadoras de novas práticas de ensino. Nesse sentido, nos apoiamos na afirmação de Antoine Prost (2008, p. 272) de que “não há projeto coletivo possível sem educação histórica dos atores e sem análise histórica dos problemas”. Portanto, a execução deste trabalho ocorre no contexto de necessária reflexão tanto acerca das finalidades do ensino de História quanto sobre as hierarquias de gênero.

O gênero é comumente definido como uma categoria sob a qual é possível analisar as complexas relações sociais. De acordo com Joan Scott (1995, p. 72), a utilização deste

termo como forma de se referir às relações entre os sexos foi feita pelas feministas como forma de “rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou ‘diferença sexual’”. Para a autora, as relações de gênero abrangem as análises dos papéis sociais e culturais estabelecidos para os homens e para as mulheres, não os isolando, de maneira que seja possível compreender os mecanismos que constituem e determinam as relações de poder.

Logo, por meio dos estudos de gênero é possível compreender porque para às mulheres foram impostas restrições a alguns espaços, os motivos de distribuição desigual de renda e também os estereótipos que determinam o campo do masculino e do feminino de forma antagônica e algumas vezes hierárquica. Em diversos espaços e campos é possível notar uma hegemonia do masculino sobre o feminino: na historiografia, em algumas áreas do mercado de trabalho e na política, entre outros. Todavia, cabe ressaltar que *mulher* não deve ser tida como uma categoria generalizadora, pois seus papéis e representatividade variaram de acordo com diversos elementos que, sobrepostos, tornam peculiar cada experiência.

Segundo Carla Bassanezi Pinsky (2010, p. 31), “gênero trata da construção social da diferença sexual”. Logo, embora o termo compreenda as relações inicialmente pautadas no sexo biológico, trata-se das construções culturais que não só conduzem, mas produzem e/ou reproduzem as relações humanas nos diversos âmbitos da sociedade. Para a autora:

[...] As concepções de gênero tanto são produto das relações sociais quanto produzem e atuam na construção destas relações, determinando experiências, influenciando nas condutas e práticas e estruturando expectativas. Um “olhar de gênero” não só procura o que há de cultural nas percepções das diferenças sexuais como também a influência das ideias criadas a partir dessas percepções na constituição das relações sociais em geral. (PINSKY, 2010, P. 34)

De acordo com a afirmação da autora essa categoria de abordagem é primordial para a compreensão das complexidades que envolvem a organização da sociedade e suas representações. A essa criticidade Pinsky (2010) denominou “olhar de gênero”, habilidade fundamental a ser desenvolvida com os(as) estudantes nas aulas de História e que vai além da simples menção ou conceituação do termo.

A segunda situação-problema que instigou essa abordagem temática foi a do crescente desinteresse dos(as) alunos pelas aulas de História. Em sala de aula, são comuns frases do tipo “Não sei por que estudar sobre o passado se não vou usar isso”, “Preciso saber esse nome e essa data, professora?”, “Era muita coisa pra decorar, por isso não

respondi”, entre outras. Isso demonstra que os(as) estudantes, em sua maioria, não se interessam pela disciplina, a priori porque não compreenderam a relevância e a aplicabilidade desses conhecimentos. Além disso, os discursos que se perpetuam além da sala de aula apontam que essa é uma problemática mais ampla e complexa. Outras circunstâncias que ilustram esse cenário é a participação tímida nas aulas. Presos em respostas prontas e decoradas, muitos(as) têm dificuldade de criar argumentos, analisar fatos e expor opiniões. Essa situação pode estar relacionada com o modelo educativo.

Todavia, essa não é uma problemática exclusiva do século XXI, mas que se perpetua desde que a disciplina passou a fazer parte do currículo escolar. Sobre isso, Elza Nadai (1993), em um trabalho sobre a trajetória e as perspectivas para o ensino de história, cita Murilo Mendes:

Nossos adolescentes também detestam a História. Votam-lhe ódio entranhado e dela se vingam sempre que podem ou decorando o mínimo de conhecimentos que o ‘ponto’ exige ou se valendo levemente da ‘cola’ para passar nos exames. Demos ampla absolvição à juventude. A História como lhes é ensinada é, realmente, odiosa... (MENDES apud NADAI, 1993)

A situação relatada tem semelhanças com a vivenciada no contexto da sala de aula. Esse “ódio” citado no trecho relaciona-se a história ensinada aos estudantes da educação básica e ultrapassa os problemas metodológicos da prática de ensino. Segundo Nadai (1993, p. 149), no século XIX o modelo de ensino aplicado no Brasil foi copiado da França e privilegiava a história europeia, a cronologia, a hierarquia dos fatos e dos sujeitos e propunha pouca reflexão e liberdade de crítica. Esse modelo de ensino persiste, ainda que com algumas alterações. A história antes factual, que privilegiava personagens históricas, principalmente homens cujas biografias exaltavam e criavam memórias que reforçaram o lugar privilegiado do masculino na sociedade, ainda encontra espaço de execução no sistema de ensino atual que ressalta um olhar eurocêntrico, branco e heterossexual. Não por acaso, nos livros didáticos de história, a participação das mulheres no processo histórico aparece de forma secundária e pouco significativa.

A terceira situação-problema emerge concatenada à segunda. A disciplina de História, com conteúdos distantes da realidade do(a) aluno(a), ou, com metodologias que os distanciam ainda mais, não se torna “atraente” para o(a) discente, pois não há associação com a vivência cotidiana, sendo esta uma visão partilhada também pelos pais, responsáveis e até alguns colegas de profissão que atuam em outras áreas. Como professora dos anos finais ensino fundamental, ouvi de pais e mães de alunos(as) em reuniões e plantões

pedagógicos que “História é matéria decorativa”, “O importante é passar em Português e Matemática”, “ele/ela sempre vai bem nessas matérias, mas nas outras como a matemática que precisa pensar tem mais dificuldade”, etc.. Logo, há aí uma visão de que a História é uma disciplina dispensável do currículo.

Essas situações sinalizam problemáticas do ensino de história e nos remete à necessária mudança na abordagem da História em sala de aula. Para além, nos faz questionar esse modelo de ensino que pouco coopera para o combate das desigualdades entre os sujeitos sociais. Os obstáculos estão além das questões metodológicas e se inserem mais no tema e na abordagem da História em sala de aula, tendo, portanto, relação com a *práxis*.

Esse trabalho foi desenvolvido segundo a perspectiva do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, PROFHISTÓRIA, coordenada pelo campus acadêmico da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e se propõe a refletir sobre as práticas e possibilidades do Ensino de História. Logo, o objetivo é a aproximação entre as epistemologias e a disciplina de História de modo a considerar os conceitos produzidos pela academia e sua aplicabilidade, para em sala de aula usá-los como ferramentas metodológicas do aprendizado.

Entre os conceitos que mobilizamos e exploramos no texto, está o de *memória*. Neste trabalho, ela é abordada como lugar das lembranças dos eventos ocorridos resultantes da ação humana nos meios natural e cultural, cuja constituição e manifestação são subjetivas. Jacques Le Goff (1924, p. 421), ao aproximar linguagem e memória explicita que o esquecimento faz parte da memória e se manifesta de forma voluntária e involuntária. Assim, as lembranças, recordações de teor subjetivo, são construídas a partir da perspectiva do indivíduo, que inserido em determinado contexto social constitui-se enquanto sujeito e ressignifica-se. Nesse sentido, a memória é fundamento da identidade, e nesse trabalho, ela é ferramenta de possibilidade de conhecimento sobre as trajetórias que queremos destacar: as das mulheres.

Nesse sentido, a História das Mulheres, subcampo da História que tem como objeto de estudo “a mulher”, fundamentou todo o processo, da análise do contexto escolar à elaboração das atividades aplicadas. Porém, destacamos que não objetivamos dar destaque às trajetórias femininas no intuito de posicionar homens e mulheres em campos opostos – opressor/vítima, exerce poder/submissa –, mas, queremos dar o devido destaque a contribuição feminina nos eventos históricos.

Acerca desse campo específico da historiografia, Michele Perrot (2019, p. 168) afirmou: “constituiu uma forma de tomada de consciência identitária, uma tentativa de memória e mais ainda da releitura dos acontecimentos e das evoluções, de medida da diferença dos sexos, isto é, do gênero”. Todavia, como Carla Akotirene (2018) enfatizou, o gênero coloca as mulheres em pé de igualdade e nega as formas de dominação que entrecruzam sua existência e geram hierarquias entre as identidades femininas. Assim, ao questionar essa categoria de mulher universal, a feminista defende o pensamento interseccional que considera várias matrizes de opressão como raça, classe, sexualidade, situação socioeconômica, etária, etc. (AKOTIRENE, 2018, p. 21).

Nessa perspectiva, as mulheres de Balsas, cujas trajetórias abordamos aqui, fogem de muitos padrões femininos costumeiramente destacados. Para inscrevê-las na história escrita – relato histórico – e colocá-las em mesmo pé de igualdade, necessitamos projetá-las para além da história vivida e dos acontecimentos cotidianos. Para isso, utilizamos as biografias, gênero textual que aborda as experiências de uma vida e permite tirar-lhes do lugar *comum* que deixa despercebida sua existência.

Então, para executar a pesquisa, a História Oral constituiu metodologia imprescindível, já que as fontes sobre nossas personagens não estavam em documentos escritos como livros ou artigos, mas, nas vivências e na memória. Ou seja, nossas fontes estavam no campo da oralidade e precisavam ser “criadas”. Sobre isso, Alessandro Portelli (2016, p. 10) afirmou: “fontes orais são geradas em troca dialógica, *entrevista*: literalmente, uma troca de olhares”. Lozano (2002, p. 16), também afirma que esta metodologia “[...] poderia distinguir-se como um procedimento destinado à constituição de novas fontes para a pesquisa histórica, com base nos depoimentos orais colhidos sistematicamente em pesquisas específicas, sob métodos, problemas e pressupostos teóricos explícitos”.

Cabe ressaltar que a História Oral não constituiu apenas um método para a constituição das fontes, mas também um meio de valorização das experiências individuais das sujeitas sociais. Também, como ferramenta pedagógica, possibilitou o protagonismo dos alunos e das alunas no processo de construção do conhecimento e da reflexão acerca da representação dos outros e de si. Ademais, permitiu a aproximação entre os saberes inerentes às experiências dos(as) discentes e o conhecimento histórico.

Como objetivo desse processo e finalidade da nossa proposta para o trabalho em sala de aula está a aprendizagem histórica. Aqui, utilizaremos seu conceito primordialmente nas concepções da Circe Maria Fernandes Bittencourt (2009) e do Peter Lee (2011), para quem ela resulta do conhecimento da história que permite ao indivíduo, através da

referência do passado, fazer a leitura dos eventos presentes e opinar ou agir em relação ao futuro. Logo, a tomaremos como o conhecimento que supera a simples retenção de informações por parte de alunos e alunas e que lhes garantem uma interpretação histórica coerente para se movimentarem no presente e projetarem-se no futuro. Veja o trecho a seguir no qual Peter Lee (2011) ressalta a importância da aprendizagem histórica:

A História diz respeito ao estudo do passado e não do futuro. Mas algum conhecimento sobre o passado nos dá um alcance (mesmo que ligeiro) sobre o futuro. Esse alcance não é fortalecido pela tentativa de fazer da história uma fonte pseudocientífica de predições: ela somente tem alguma coisa distinta a oferecer quando nos reportamos a ela. Não está sendo defendido aqui que historiadores e aqueles que estudaram história serão melhores copistas do futuro do que os não historiadores, porque muitas coisas, além do conhecimento histórico, entram nessa questão. O que está sendo colocado é que um homem com um conhecimento da história estará melhor situado não mais do que um homem carente desse conhecimento, mas do que ele próprio estaria se não tivesse esse conhecimento. (LEE, 2011, p. 37)

Logo, para o autor trata-se de através do conhecimento de história garantir ao indivíduo autonomia e superação de si. Além disso, considera que os alunos e as alunas já têm algum sentido de orientação, pois suas experiências de vida já lhe conferem esta capacidade de leitura de mundo. Portanto, o trabalho do ensino é criar condições metodológicas para que o saber histórico seja interiorizado e então ressignificado. Ademais, a aprendizagem histórica constitui o meio pelo qual ocorre a convergência dos conhecimentos da História com os conhecimentos empíricos apreendidos pelo sujeito em suas experiências individuais e coletivas.

Nossa pesquisa se baseou na hipótese de que a utilização da memória e das narrativas das mulheres de Balsas constitui eixo de abordagem da História das Mulheres e propicia a aprendizagem histórica. Além disso, consideramos que o indivíduo constrói-se a partir do outro e orienta-se com base em seu conhecimento de mundo, assim, essa experiência tem contribuído para a construção de relações sociais mais igualitárias, conforme demonstraremos nas próximas páginas.

Conforme indicamos, para nossa pesquisa recorreremos às histórias de vida. Não apenas por meio da biografia, como já mencionamos, mas também através da autobiografia, um meio de autoexpressão pelo qual o indivíduo, através da mobilização da memória, expressa suas experiências, suas interpretações dos eventos passados e através dessa leitura do vivido constrói uma imagem de si. Isto é, inscreve-se como protagonista na história que escreve. Nesse sentido, tomamos esse gênero a partir do que Cristine Delory-Momberger (2014, p. 53) afirmou ser uma lei das escritas de vida durante a antiguidade, já que esta não

consiste em reconstituir a verdade de uma vida, “mas em fazer o elogio de uma existência exemplar”. Todavia, não pretendemos aqui criar hagiografias, mas destacar a singularidade da existência de algumas vidas – no caso, de vidas femininas de Balsas. Assim, levamos esse gênero para o ensino de história como forma de propor uma História das Mulheres vista e escrita a partir da concepção de mulheres próximas das(os) discentes.

Essa dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro, expomos as bases que justificaram o trabalho e nortearam o planejamento das atividades que executamos. Começamos apresentando a escola e o contexto socioeconômico e cultural do município e logo depois traçamos o perfil dos(as) estudantes. Também analisamos o cenário da disciplina de história e apresentamos o que observamos acerca dos conhecimentos de História das Mulheres que os alunos e as alunas do nono ano demonstraram ter. Longe de ser o foco desse trabalho, mas como ferramenta auxiliar para o professor, fazemos ainda considerações acerca do livro didático de História e de como as mulheres foram representadas nele.

No segundo capítulo, explicitamos os conceitos que embasaram as atividades que desenvolvemos e detalhamos o processo de pesquisa. Nele, inicialmente fazemos algumas considerações sobre a emergência da História das Mulheres e dos debates em torno dos novos conceitos cunhados para pensar as especificidades das condições femininas. Em seguida, além de explorar o conceito de memória, analisamos a metodologia da História Oral e seus subsídios como metodologia de pesquisa e ferramenta pedagógica. No item seguinte, discutimos sobre alguns dos aspectos da biografia no campo da historiografia e ponderamos sobre sua relevância para o ensino de história. Adiante, apresentamos quatro biografias escritas pelas alunas a partir das entrevistas das mulheres, convidadas por nós, e que aceitaram colaborar com esse trabalho. Ainda no mesmo item, o último do capítulo, exploramos os relatos de vida obtidos por meio das entrevistas e tecemos considerações acerca das representações que elas fizeram de si.

Finalmente, no terceiro capítulo, após descrevermos a aplicação das atividades de maneira pormenorizada, pontuamos a percepção dos(as) estudantes acerca do processo metodológico e expomos algumas considerações. Em seguida, demonstramos como as narrativas autobiográficas das alunas podem contribuir para a visibilização das mulheres e para um ensino mais plural. Num terceiro momento, indicamos possibilidades de abordagem da História em sala de aula propiciadas pelas narrativas das mulheres de Balsas. Assim, neste capítulo, tratamos das reflexões sobre os resultados deste trabalho que visou em todos os momentos contribuir com o propósito de uma educação mais democrática.

CAPÍTULO 1 - A HISTÓRIA DAS MULHERES E O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL MAIOR

1.1 Lócus da Pesquisa e Perfil dos(as) estudantes

Essa pesquisa foi realizada na Escola Municipal Dr. José Bernardino Pereira da Silva, no município de Balsas, estado do Maranhão.¹ Desde 2014, a escola divide espaço com o público de outra instituição de ensino, a Escola Municipal Maria Justina Serrão, que teve o prédio cedido para a Universidade Federal do Maranhão – UFMA. A transferência aumentou a quantidade de estudantes, e o espaço, assim como a dinâmica das atividades ali desenvolvidas, sofreram alterações. Embora a medida tenha sido anunciada como provisória, as escolas ainda funcionam juntas, pois mesmo a universidade tendo saído do local, o prédio segue disponibilizado para outra escola em reforma. Desde 2019, a fim de melhorar os processos burocráticos, está sendo utilizado apenas o nome da Escola Dr. José Bernardino Pereira da Silva no sistema municipal e documentos oficiais.

A instituição tem localização centralizada e atende alunos e alunas do bairro de Fátima e das proximidades como Centro, Santo Antônio, Setor Industrial e Açucena Velha. No entanto, grande parte do seu público atual é de bairros mais distantes, onde ainda não tem escolas, ou, nas que já têm, não há vagas. Outro fator que contribui para o crescente número de jovens de bairros mais afastados é que boa parte das crianças e adolescentes dessa localidade está matriculada nas instituições privadas. No ano de 2019, a escola atendeu cerca de 840 alunos distribuídos nos turnos matutino (Fundamental I, 245 alunos e Fundamental II, 170 alunos), vespertino (300 alunos) e noturno (125 alunos), período em que funciona também a modalidade de ensino da EJA, Educação de Jovens e Adultos.

A escola faz parte das 77 instituições públicas de ensino fundamental nas séries iniciais e finais que atendem os jovens das zonas urbana e rural, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE (2018). Balsas, que integra os 217 municípios maranhenses, está localizada na mesorregião sul maranhense e mais especificamente na microrregião dos Gerais de Balsas mostrada no mapa abaixo.

¹ Localizada no bairro de Fátima, a escola foi inaugurada em 28 de março de 1985 durante a administração de Heliodoro Sousa. O nome da escola faz homenagem ao ex-prefeito Dr. José Bernardino Pereira da Silva que esteve à frente da administração do município no período de 1983 a 1984, e faleceu após quatorze meses, sendo substituído por seu vice, Heliodoro Sousa.

Figura 1 - Mapa das microrregiões do Maranhão.



Disponível em: <<https://pt.dreamstime.com/ilustra%C3%A7%C3%A3o-stock-mapa-administrativo-e-pol%C3%ADtico-de-maranhao-com-bandeira-image90206876>>. Acesso em: 10.09.2019.

A microrregião dos Gerais de Balsas² pertence a uma das áreas nordestinas marcadas pela prática da agricultura intensiva desenvolvida a partir da década de 1990. Na perspectiva da expansão do agronegócio, o município de Balsas se destaca nacionalmente pela prática do cultivo de soja³ iniciado a partir dos anos 1970 com a chegada dos migrantes gaúchos, pioneiros na implantação da lavoura mecanizada que substituiu em grande parte a agricultura de subsistência.

A cidade é local de muitas culturas. Não apenas por causa da migração sulista que despontou nas últimas três décadas do século XX, mas também porque desde sua origem a chegada de pessoas de vários lugares constituiu uma marca. A gênese do município está intimamente ligada ao rio Balsas, pelo qual as mercadorias eram transportadas em balsas feitas de talos de buritis para diversos locais. Sobre isso, Marcia Meurer Sandri e Sandra Cristina Schuster Baú (2008) afirmaram:

A facilidade de transporte através do rio Balsas, de mercadorias para abastecer estes fazendeiros em substituição à tropa de animais dava-se por meio de

² Essa região é composta pelos municípios de Alto Parnaíba, Riachão, Tasso Fragoso, Sambaíba e Balsas.

³ A cidade faz parte da chamada Região de Balsas produtora de Grãos composta por 13 municípios (Porto Franco, Estreito, Carolina, Riachão, Tasso Fragoso, Alto Parnaíba, Loreto, Fortaleza dos Nogueiras, Sambaíba, São Raimundo das Mangabeiras, São Félix de Balsas e Benedito Leite), sendo que Balsas tem a maior área com soja plantada. (INTROVINI, 2010, p. 48-49).

embarcações como canoas, batelões que eram levadas à vara na subida do rio e remo na descida, com o auxílio das correntezas, e principalmente as balsas que deram o nome ao rio e ao município. As balsas eram feitas de talos de buritis, amarradas de varas e travessas de embira. Desta forma ampliava-se a travessia de mercadorias que abasteciam a região, como também o envio dos produtos para outros lugarejos, como a Vila da Manga próximo ao Piauí. (SANDRI; BAÚ, 2008, p. 53)

Do comércio que se dava via navegação pelo rio, um ponto de parada tornou-se um porto – Porto das Caraíbas – de onde se originou o primeiro núcleo populacional, inicialmente denominado Vila Nova e posteriormente Santo Antônio de Balsas. A povoação, que estava sob a jurisdição da comarca de Riachão, foi elevada a categoria de vila em 1892 pela Lei nº 15 de 7 de outubro deste mesmo ano e conquistou sua autonomia jurídica em 1918 (BARBOSA, 2008, p. 19-28).

Nas bases de sua formação está a cultura sertaneja forjada a partir da frente pastoril que colonizou o sul do Maranhão⁴. A esta matriz identitária somaram-se outras trazidas com os migrantes atraídos pelas oportunidades do local. Sandri e Baú (2008, p. 54-56) relataram que para esta terra vieram pessoas de muitos locais do Maranhão – Grajaú, Barão de Grajaú, Riachão, Barra do Corda, Loreto; de outros estados como Piauí, Paraíba, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro; e de outras nacionalidades – italianos, sírios e libaneses. Segundo as autoras, até a década de 1940, Balsas era um local promissor e por isso foi o destino de muitos migrantes, porém, a estagnação econômica que se instalou desde essa época e se estendeu até os anos 1970, teve o efeito inverso: “Balsas integra-se aos municípios fornecedores de migrantes” (SANDRI; BAÚ; 2008, p. 57).

A partir dos anos 1970 ocorreu a implantação da sojicultura no Maranhão com a vinda, inicialmente, de empresários gaúchos. Esses novos empreendimentos mudaram o cenário econômico do Estado e o inseriram na condição de grande produtor nacional. O professor Joan Botelho (2007, p. 220) afirmou que esta atividade tem sofrido críticas como ter “promovido a grilagem de terras, gerado conflitos agrários, reduzido a produção de alimentos e deslocando de forma abrupta, a população do setor rural da cidade”. Acerca disso, Sandri e Baú (2008, p. 64), tomando o cenário do município de Balsas como base, e no intuito de alertar para os perigos das generalizações firmam que “muitas vezes,

⁴ Segundo Maria do Socorro Coelho Cabral (1992, p. 101-119.), o Maranhão foi colonizado a partir de duas frentes distintas que imprimiram características peculiares a cada localidade. A região sul do estado foi colonizada pela frente pastoril formada por fazendeiros e vaqueiros, que vindo da Bahia, teriam chegado a esta localidade pelo sertão de Pastos Bons a partir de 1730. A prática da pecuária teria contribuído para a formação de povoados que originaram algumas das cidades atuais, como o povoado de Riachão fundado em 1808 por fazendeiros, e do qual a vila de Santo Antônio de Balsas teria se desmembrado dando origem ao município de Balsas.

migrantes são confundidos com ‘forasteiros’, ‘grileiros’ e outros estereótipos por causa do comportamento de alguns”. Não obstante a essas discussões, além das transformações econômicas e de infraestrutura, houve mudanças na constituição sociocultural marcada pelos encontros, nem sempre pacíficos, oriundos do desenvolvimento agroindustrial.

A chegada dos primeiros gaúchos a Balsas nas últimas décadas do século XVIII, e depois, de migrantes de outros locais do país e do mundo, provocaram mudanças que vão além das questões econômicas e marcam a constituição cultural e identitária balsense. Nesse sentido, Sandri e Baú (2008, p. 69), afirmaram que “a cultura do município está passando por um processo de simbiose, ou seja, o entrelaçamento das culturas migradas às locais”. Portanto, tomando como ponto o processo migratório que marca a formação atual da cidade, é possível dizer que nela coexistem várias culturas e identidades que apesar de moldarem-se a partir do contato com o outro, ainda assim mantêm seus traços culturais e de identidade de origem.

Segundo o IBGE (2020), a população está estimada em 95.929 pessoas. Balsas faz fronteira com os municípios de Riachão, Nova Colinas, Fortaleza das Nogueiras, São Raimundo das Mangabeiras, Sambaíba, Tasso Fragoso e Alto Parnaíba, notáveis no mapa a seguir.

Figura 2 – Balsas e os municípios limítrofes.



Fonte: <<https://blogdomariocarvalho.files.wordpress.com/2011/06/fotoservlet.gif>>. Acesso em: 18.11.2019.

Em 2020, a cidade completou 102 anos de emancipação política e administrativa em relação a Riachão⁵ (BARBOSA, 2008, p. 28). Concernente sua economia, o setor secundário cresce acentuadamente com destaque para construção civil, atividades ligadas a metalurgia, produção de derivados do milho e empresas de processamento de alimentos. Quanto ao setor terciário, apesar de menos destacado em relação ao setor primário, mas muito importante para a movimentação econômica no mercado interno, é composto por atividades ligadas ao comércio e a prestação de serviços e geram a maior parte dos empregos formais no município (INTROVINI, 2010, p. 55).

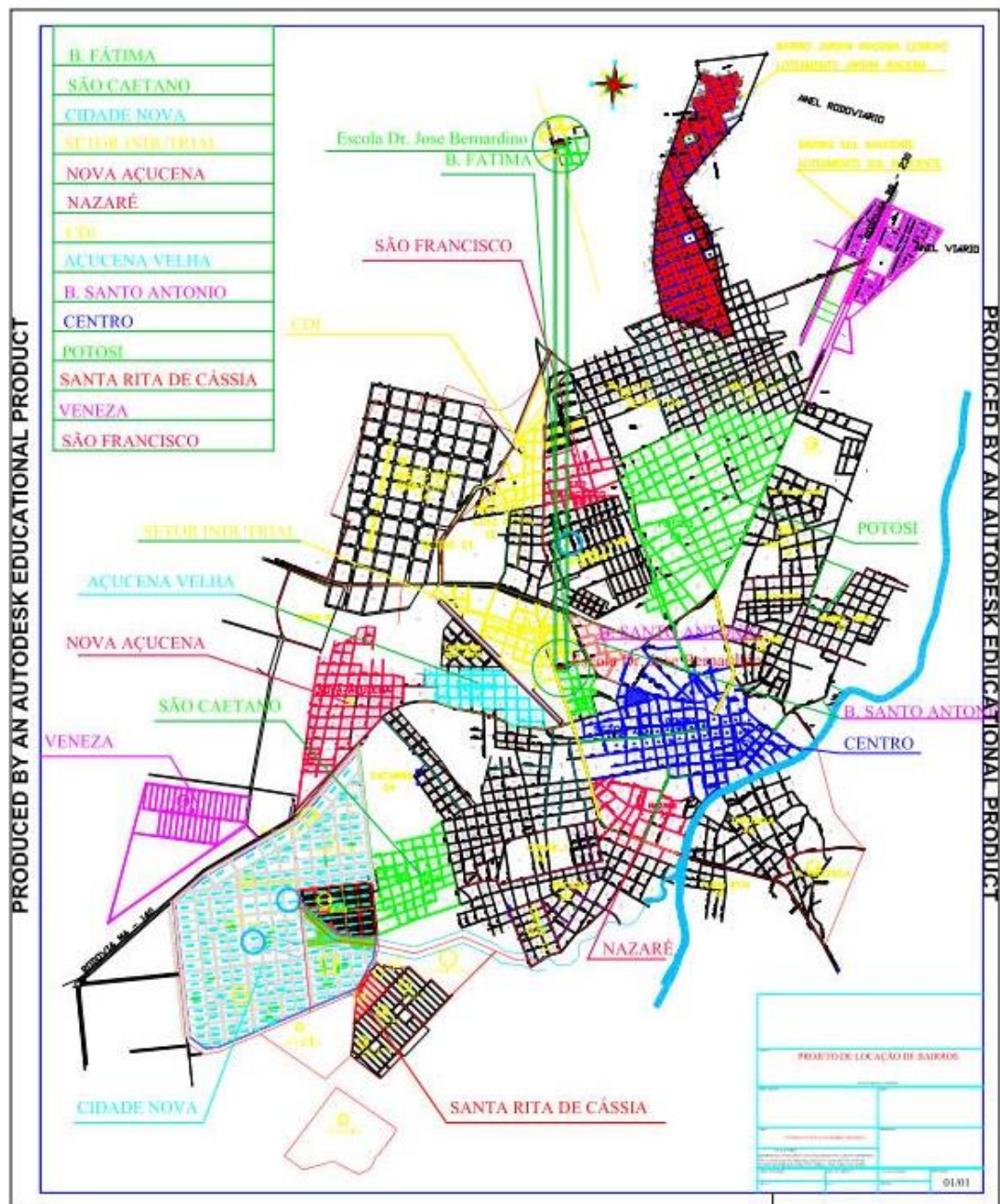
A escolha dessa instituição para a execução da pesquisa está relacionada, sobretudo, ao fato de que trabalho nela desde 2016, ano em assumi o cargo de professora de História nas séries finais do ensino fundamental (Fundamental II). Além disso, a disponibilidade e a recepção da equipe gestora da escola quando comunicada acerca deste trabalho e seus objetivos contribuíram significativamente para que a selecionássemos.

O público-alvo da pesquisa foram as alunas e os alunos do 9º ano B vespertino – 39 estudantes. A escolha dessa turma deveu-se, principalmente, pela aceitação tanto dos pais quanto dos/das estudantes em participar da pesquisa, logo após lhes serem apresentadas as propostas, os objetivos e as etapas a serem seguidas. Além disso, o fato de ser, naquela turma, professora das disciplinas de Ética e Cidadania, contribuiria bastante para melhor aplicação das atividades, já que tinha acesso frequente e semanal devido aos horários das aulas.

A faixa etária dos estudantes varia entre 13 e 17 anos, sendo 22 alunas e 17 alunos. Conforme explicitado, nessa turma, 62,8% dos discentes moram em bairros considerados distantes e apenas 37,1% residem nas proximidades do colégio. Tal situação contribui para o aumento no número de faltas e desistências, pois muitos não têm transporte para ir à escola. Veja o mapa baixo:

Figura 3 – Localização da escola e os bairros de onde residem os(as) estudantes da turma.

⁵ Pela lei 775 de 22 de março de 1918 a vila de Santo Antônio de Balsas, como era denominada na época, foi elevada a categoria de cidade passando a ter autonomia política e administrativa em relação a Riachão.



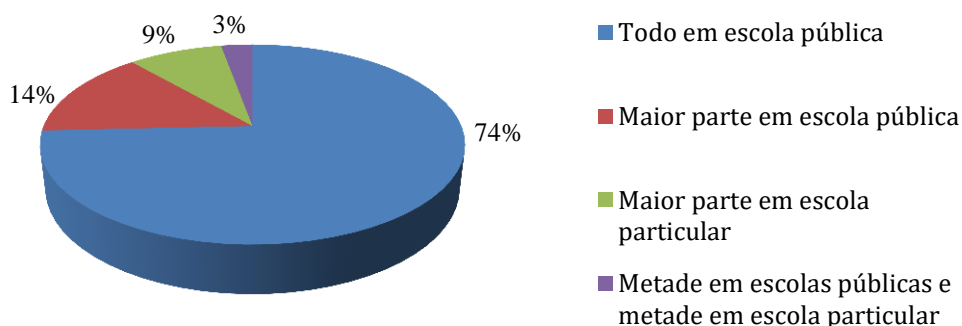
Fonte: mapa elaborado segundo dados obtidos com a pesquisa de campo (2019).

No mapa acima é possível observar que os estudantes são de várias localidades. Esta, porém, não é uma especificidade desta turma, mas uma situação de todo o público da escola. Questionados sobre os motivos de escolherem a escola Dr. José Bernardino Pereira da Silva para estudar, os(as) estudantes que residem nos bairros distantes afirmaram que os pais confiam na boa qualidade do ensino da instituição e por ser onde muitos deles também estudaram. Além disso, mesmo sendo de localidades mais afastadas, esse ainda é o colégio mais próximo da residência de alguns jovens. Segundo dados da secretaria da escola, 70%

desses estudantes são beneficiados pelo programa do governo federal Bolsa Família, sendo um indicativo da situação socioeconômica dos grupos familiares.

A partir de conversas e dos dados colhidos em questionários foi possível identificar que dos 39 estudantes, 58,9% denominaram-se pardos, 30,7% negros e 10,2% brancos. Além disso, desses estudantes, 6 trabalhavam para complementar a renda familiar, sendo um estudante já em idade acima da considerada normal para a série e uma estudante cuja família é do interior⁶ e ela mora na casa de patrões onde trabalha nas tarefas domésticas e cuida de crianças. A maioria dos(as) alunos(as) sempre estudaram em escolas públicas, enquanto uma minoria chegou a estudar em instituições da rede particular de ensino em algum momento. Veja a representação abaixo:

Gráfico 1 - Instituições de ensino em que estudaram até momento.

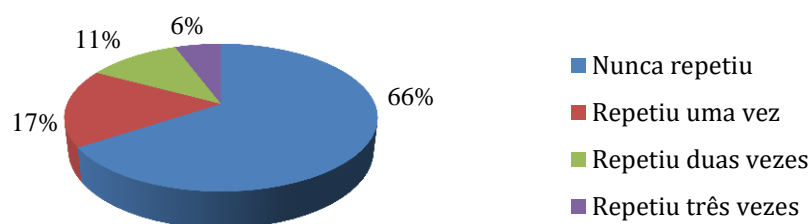


Fonte: Pesquisa de campo – 2019.

Segundo dados da secretaria da escola, os/as estudantes oriundos da rede particular geralmente ingressam na escola por causa de problemas financeiros que impediram os pais de continuar mantendo os filhos nessas instituições. Como professoras, sabemos que muitos fatores podem influenciar na aprendizagem e refletir no índice de repetência. Veja os dados abaixo levando em consideração apenas esta turma do nono ano.

Gráfico 2 - Índice de repetência dos(as) alunos(as) do 9º ano B.

⁶ O “interior” faz referência a zona rural, que no município costumeiramente também é denominada “sertão”.



Fonte: Pesquisa de campo – 2019.

Percebe-se a partir dos dados do gráfico que é alto o índice de alunos(as) que já foram reprovados, o que corresponde a mais de 30% dos estudantes. Além do mais, a reprovação, em alguns casos, ocorreu em mais de um ano, demonstrando que há uma defasagem da idade em relação à série. O índice de reprovação aponta para dificuldades de aprendizagem, visto que os(as) alunos(as) só devem ser retidos caso não tenham desenvolvido as competências e habilidades necessárias para cada etapa. Pode-se conjecturar que alguns fatores aqui mencionados contribuíram para isso conforme ocorreu com uma aluna que justificou porque reprovou no 5º ano: “apenas uma vez, porque eu morava muito longe”. Essa aluna reside no bairro Cidade Nova e as dificuldades com a locomoção foi o fator determinante que prejudicou a aprendizagem da aluna, que provavelmente faltava bastante às aulas.

Na tabela abaixo é possível verificar as séries repetidas pelos(as) estudantes e a frequência com que isso ocorreu. Antes, porém, é preciso ressaltar que sendo os(as) discentes menores de idade, seus nomes reais não foram mencionados, quando necessário, serão apresentados pseudônimos.

Quadro 1 - Indicativo de séries repetidas e a frequência com que ocorreu.

Estudante	Série repetida e frequência com que repetiu
Pedro	Repetiu uma vez; série não informada.
Michelle	Repetiu o 2º ano uma vez.
Anselmo	Repetiu o 7º ano uma vez.
Fábio	Repetiu o 4º ano uma vez.
Otávio	Repetiu o 9º ano uma vez.
Helena	Repetiu o 5º ano uma vez.
Ruthe	2º e 4º ano, repetiu cada uma das séries uma vez.
Bárbara	Repetiu o 8º ano duas vezes.
André	Série não informada; repetiu duas vezes.
Carlos	Repetiu cada uma das séries: 6º, 8º e 9º ano.
Lenilson	Desistiu no 9º ano e quando voltou foi reprovado.

Lavínia	Repetiu o 4º ano e o 8º ano.
---------	------------------------------

Fonte: Questionário 1 - Pesquisa de campo – ano: 2019.

Esse quadro nos mostra que esses estudantes tiveram ou têm alguma dificuldade de aprendizado que pode não ter sido detectada e corrigida. Os casos de estudantes que repetiram mais de uma série, e até a mesma série mais de uma vez, nos fazem refletir sobre quando e quem falhou na formação dessas crianças e adolescentes? Terá sido a escola, a família, o Estado, ou todas essas instituições? O que nós, professoras e professores, dentro de nossas atribuições e responsabilidades, estamos fazendo, ou temos feito, para que situações como essas não ocorram? Quais fatores externos e internos limitam nossas ações no trabalho pedagógico? Queremos com esses questionamentos pensar as problemáticas que envolvem a aprendizagem, pois estão além da sala de aula e das metodologias.

Os(a)s estudantes que repetiram uma série em algum momento são mais velhos em relação aos demais que nunca ficaram retidos. Esta turma apresenta um perfil heterogêneo com relação à idade, à raça, ao gênero e à condição social. Entre as(os) estudantes há quem necessita trabalhar, quem encara dificuldades diariamente para estar na escola e quem enfrenta desafios para assimilar os conteúdos ensinados na sala de aula. Essa conjuntura nos aponta alguns dos desafios que enfrentamos ao exercer a docência em História, assim como em outra disciplina.

1.2 A História das Mulheres e o Ensino de História na percepção dos(as) estudantes do nono ano

Como ação precursora das atividades aplicadas durante a pesquisa, um trabalho de sondagem foi realizado com pretensão de analisar como as(os) alunas(os) percebem o ensino de História. Também, buscamos avaliar seus conhecimentos acerca da participação das mulheres nos eventos históricos. Para tal foram aplicados questionários cujas respostas foram examinadas e serviram de base para a proposição das atividades executadas.

No primeiro momento, as perguntas foram direcionadas aos estudantes do 9º ano B e estavam relacionadas à receptividade da disciplina no currículo e na noção do sentido dos conhecimentos adquiridos para a vida das(os) estudantes, ou seja, a relevância da aprendizagem histórica. Quando interpelados se gostavam de estudar História, 57,1% afirmaram que sim, 25,7% disseram gostar um pouco e 5,7% responderam que não gostam da matéria. Quanto às justificativas, observe o quadro abaixo com as principais respostas.

Quadro 2 - Justificativas para as respostas da pergunta “Você gosta de estudar História?”.

Resposta	Justificativa
Sim	<ul style="list-style-type: none"> ● Tem afinidade com a matéria e gosta de aprender sobre o passado. ● Tem facilidade de aprender com a explicação da professora. ● Porque é uma matéria que fala das pessoas de antigamente. ● Acha uma matéria interessante por falar sobre as guerras. ● É incentivado pelos pais a estudar todas as matérias e considera a História rica em conhecimentos; ● Porque fica sabendo do que aconteceu no Brasil e no Mundo; ● Não é uma matéria monótona como as outras. ● Faz parte da nossa vida.
Não	<ul style="list-style-type: none"> ● Considera a aula chata. ● Acha que as coisas que aconteceram não se repetirão, por isso acha a matéria chata.
Gosto um pouco	<ul style="list-style-type: none"> ● Tem dificuldades, porém gosta dos conteúdos da matéria. ● Considera a matéria difícil de aprender. ● Gosta mais de outras matérias. ● Precisa de leitura, porém tem dificuldades de interpretação. ● Sabe que os conhecimentos irão lhe ajudar, mas não acha os conteúdos interessantes. ● Tem várias coisas sobre o passado, sobre os países e etc.

Fonte: Questionário 1 - pesquisa de campo - ano: 2019.

A pergunta faz parte do questionário 1 que foi respondido por 35 estudantes da turma em que realizamos a pesquisa. As respostas das(os) discentes reforçam a situação já mencionada de que há uma certa aversão à disciplina de História. Entre aqueles(as) que afirmam gostar da disciplina, o principal motivo é a afinidade com os conteúdos. Todavia, ao afirmar que gosta de estudar História porque “é incentivado pelos pais a estudar todas as matérias e considera a História rica em conhecimentos”, o estudante deixa explícito que somente considera a disciplina importante porque os pais o impelem, o que demonstra a ausência de estima pela matéria.

Entre as justificativas do porque não gostam de estudar História, as respostas apontam para problemas de cunho metodológico e de abordagem da História em sala de aula. Ao afirmar que “acha as aulas chatas”, a aluna faz referência aparentemente a uma questão metodológica e não necessariamente ao conteúdo da disciplina. Em outra explicação, a aversão à matéria parece está relacionada à falta de sentido no estudo dos

conteúdos da disciplina, pois considera que os eventos passados não se repetirão e por isso conhecê-los é irrelevante.

Ao argumentarem acerca dos motivos de gostarem pouco de estudar História, notamos que as(os) discentes expressaram uma estima associada à afinidade com os conteúdos e a relevância para o futuro, esta última perceptível na declaração em que afirma saber que “os conhecimentos irão lhe ajudar...”. Por outro lado, o que pesa para não gostarem da matéria segundo as respostas são as dificuldades de aprender os assuntos, o que pode está ligado também a questões metodológicas, entre outros aspectos. Além disso, a preferência por outras disciplinas constitui motivos para a queda no interesse pela matéria de História.

A ausência de apreço pela disciplina pode emanar da falta de sentido para o que os(as) estudantes estudam em sala de aula. Sobre o processo de constituição do conhecimento histórico escolar, a professora Circe Maria Fernandes Bittencourt afirma:

A eficiência do ensino está comprometida com o nível de desenvolvimento do aluno, sem esquecer o desenvolvimento piagetiano, mas encontra-se relacionada às estruturas de conhecimento adquiridas por uma série de experiências e formas de convívio que incluem motivações e emoções. O importante, na aprendizagem conceitual, é que sejam estabelecidas as relações entre o que o aluno já sabe e o que é proposto externamente – no caso, por interferência pedagógica –, de maneira que se evitem formas arbitrárias e apresentação de conceitos sem significados, os quais acabam mecanicamente repetidos pelos alunos confundindo-se *domínio conceitual* com *definição de palavras*. (BITTENCOURT, 2009, p. 189-190)

Para a autora, as experiências individuais estão intimamente relacionadas com a aprendizagem escolar, pois compõem as lentes pelas quais os indivíduos fazem sua leitura de mundo. Assim, quando os conhecimentos externos não apresentam elo com o contexto que vivenciam, os(as) discentes tendem a ignorá-los cumprindo aquilo que acreditam que seja o esperado: memorizar e repetir as informações.

Questionados se a História contribui em algo para sua vida, 33 alunos responderam que sim e 2 disseram que não. Veja na tabela abaixo as principais justificativas dos(as) estudantes para as respostas:

Quadro 3 – Justificativa da resposta referente à pergunta “Você acha que a História contribui em algo para sua vida?”.

Resposta	Justificativa
----------	---------------

Sim	<ul style="list-style-type: none"> • Ela apresenta fatos que hoje podem não existir mais, mesmo assim servem para o meu futuro esse conhecimento. • Ela vai me ajudar agora e no futuro, e nos ajuda a ser um cidadão de bem. • Pois é preciso saber das histórias para saber explicar o futuro. • Porque com a história podemos fazer história e buscar o nosso legado. • Porque apesar de não gostar de história, sei que vai me ajudar no futuro. • Pois mais para frente irei usar o que eu sei em algo útil. • Pois aprendemos o passado que nós não conhecemos. • Porque ela me ajuda a conhecer a história do meu país. • Para aprender como evoluímos desde os séculos atrás. • Pois dentro da história tem de tudo e ela também fala sobre economia. • Ajuda a saber do passado e das vivências de povos antigos. • Pois aprendemos como evoluímos passo a passo. • Me ajuda a conhecer melhor a história do meu país, entre outras coisas. • Porque fico sabendo de muitas coisas do passado que eu não imaginaria que tinham existido. • Porque se não houvesse aula de História como saberíamos dos nossos antepassados? • Me ajuda a entender a sociedade. • Porque um dia posso me tornar arqueóloga e também pra saber do passado. • Para aprender sobre as mulheres e os homens, e que eles sofreram muito com a escravidão. • Porque se eu quiser exercer a profissão de professora de História eu posso ajudar outras pessoas e também me autoajudar a me sustentar.
Não	<ul style="list-style-type: none"> • O passado não me interessa. • Não sei se a História vai me ajudar em algo, mais para frente talvez entre algo sobre História na minha vida.

Fonte: Questionário 1 – pesquisa de campo – ano: 2019.

A maioria das respostas das(os) estudantes demonstra que sabem da importância do conhecimento da História. Quando impelidos a se justificarem, alguns relacionaram a relevância do conhecimento do passado como necessário para a compreensão e orientação futura, sendo estes os objetivos do ensino de História. Segundo Peter Lee (2011, p. 37), o conhecimento histórico proporciona ao educando a “experiência vicária” que o possibilita compreender ações humanas, as consequências delas decorrentes, bem como as possibilidades não concretizadas. Todavia, o autor adverte que isso não significa que ele ou ela será capaz de prever o futuro ou mesmo relatar com firmeza o que poderia ter ocorrido com base em exemplos, mas que o indivíduo terá melhor desempenho crítico acerca dos acontecimentos e do seu lugar no mundo.

A experiência vicária, que é adquirida no ensino de história, estimula a imaginação e expande a concepção do educando do que é ser humano e, assim, do que ele ou ela é ou pode vir a ser. [...] uma pessoa que aprendeu alguma história (incluindo aqui tanto o conhecimento substantivo como o de segunda ordem) estará melhor equipada para lidar com o mundo do que ela estaria se não tivesse aprendido. Isso não significa afirmar que alguém que estudou história será, isso facto, melhor político, empresário, cidadão ou professor do que alguém que não estudou. (LEE, 2011, p. 40)

Portanto, o conhecimento histórico não garante superioridade intelectual àquele ou àquela que o interioriza, mesmo porque isso seria considerar que o desenvolvimento cognitivo de alunos e alunas só ocorre por meio de intervenção pedagógica. Nesse sentido, Bittencourt (2009, p. 188) concorda com Vigotski (2008, p. 106) quando defende “a importância das condições que o indivíduo encontra na condução de seu próprio caminho cognitivo”, o que o faz um sujeito dotado de conhecimento oriundo das suas experiências e capaz de fazer uma leitura de mundo baseada em suas vivências. Assim, diz-se que a essa capacidade de compreensão *espontânea* é acrescida outra de cunho *científico*.

A maioria dos(as) alunos(as) demonstrou ter uma concepção acerca da relevância da História para sua vida, ainda que no momento não tenham clareza. Por outro lado, a contribuição para a formação e atuação profissional pode ser a importância a qual se referem. Todavia, não podemos negar que essa “importância” da disciplina assumida nas respostas seja a repetição de explicações artificiais que embasam o ensino da matéria no currículo.

Considerando as justificativas das alunas que responderam “não” à pergunta “Você acha que a História contribui em algo para sua vida?”, notamos que para elas o objeto da História é o passado e que suas experiências do presente dão-se totalmente desligadas dos eventos, decisões e contingências ocorridas. Para uma das alunas, a importância dessa disciplina decorre da contribuição desta para sua própria vida e, por não notar isso no momento, seu testemunho discordou de que o estudo da História é imprescindível para sua formação.

Algumas afirmativas revelam que o sentido prático e imediato para o ensino de história não é notável e explícito para os discentes. Destacamos quatro delas:

‘Porque um dia posso me tornar arqueóloga e também pra saber do passado’; ‘Para aprender sobre as mulheres e os homens, e que eles sofreram muito com a escravidão’; ‘Porque se eu quiser exercer a profissão de professora de História eu posso ajudar outras pessoas e também me ajudar a me sustentar’; ‘Não sei se a História vai me ajudar em algo, mais para frente talvez entre algo sobre História na minha vida’. (Pesquisa de campo, 2019)

As três primeiras respostas têm, por exemplo, o mesmo sentido da última em que a discente não sabe em que os conhecimentos de história podem ajudá-la. Ao afirmar que no futuro haja a possibilidade de utilidade para o que estudaram na disciplina, as(os) discentes resumem todas as outras afirmativas em que atribuem a relevância desse aprendizado ao caso de chegarem a tornar-se “arqueóloga” e “professora de História”. Logo, é uma serventia que, naquele momento, pensam não necessitar utilizar.

Em outra resposta, a pertinência do conhecimento da história é demonstrada com referência exclusivamente ao passado e aparece quando o estudante afirma ser aprender “*sobre mulheres e homens que sofreram com a escravidão*”. A questão aqui não é negar a relevância do ensino sobre a escravidão ou mesmo que a História ensina sobre o passado, mas que seu conhecimento não se resume em saber sobre o que passou como se o que foi experienciado não resvasse no presente, mas ficasse restrito na dimensão pretérita. Rüsen (2010, p. 118-119) critica a vinculação do aprendizado histórico apenas ao acúmulo de informações sobre os eventos decorridos, pois não suscita novos aprendizados nem permite ao aprendiz questionar a realidade e assim o conhecimento histórico “perderia sua função cultural de orientação”. Desse modo, é preciso saber sobre a escravidão, porém, esse conhecimento se torna relevante quando o indivíduo percebe as implicações dessa prática na sociedade e até mesmo na sua vida cotidiana, e a partir disso poder pensar e opinar sobre possibilidades de questionar o racismo e a discriminação racial, por exemplo.

De acordo com Rüsen (2014, p. 250-253), o tempo constitui objeto de estudo da história – ciência da cultura – por meio da qual esta busca explicar a vida dos seres humanos em todos os seus aspectos. Ademais, a História enquanto disciplina trata da aprendizagem desse conhecimento. Portanto, no que concerne às percepções dos discentes, é possível afirmar que estes têm essas ações transmitidas em sala de aula tão distante de suas próprias experiências que parecem apenas rupturas.

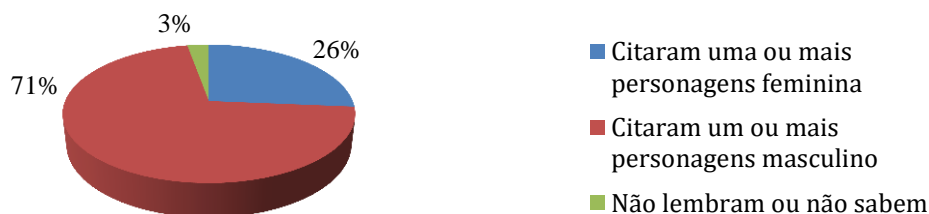
O nono ano é a última etapa do ensino fundamental, logo os estudantes e as estudantes devem ter desenvolvido habilidades fundamentais e ter bagagem maior de conhecimentos – em comparação aos estudantes de séries anteriores – resultantes do seu percurso estudantil. Portanto, com o intuito de sondar o nível de entendimento que os(as) discentes detêm acerca da História das Mulheres, foi aplicado um questionário nas duas turmas do nono ano do turno vespertino⁷. Ao todo, 58 questionários foram respondidos e os

⁷ O objetivo de aplicar esse questionário nas duas turmas do nono ano, e não apenas na turma em que a pesquisa foi desenvolvida, foi saber o quanto os alunos e as alunas, nessa última etapa do Ensino

resultados apontaram para um panorama em que os discentes e as discentes estão partindo para o ensino médio com pouco conhecimento acerca da participação das mulheres nos eventos históricos.

No questionário, os alunos e as alunas foram indagados se tinham recordações de alguma personagem feminina citada nas aulas de História ou no livro didático, e caso não recordassem o nome, que citassem em que contexto essa mulher aparecia e qual sua atuação nos acontecimentos retratados. A mesma pergunta foi feita pedindo que mencionassem um personagem masculino. Dos 58 alunos e alunas que responderam aos questionários, apenas 13 conseguiram citar personagens históricas femininas; 35 citaram personagens masculinos⁸ e 10 estudantes afirmaram não saber ou não lembrar nenhum personagem feminino ou masculino estudados nas aulas de História. O gráfico abaixo representa melhor os resultados dos questionários.

Gráfico 3 – Conhecimento dos alunos e das alunas dos 9º anos sobre a atuação de homens e mulheres nos conteúdos de História estudados em sala de aula.



Fonte: Questionário 2 - pesquisa de campo – 2019.

Os dados acima demonstram uma secundarização das mulheres enquanto sujeitos históricos nos conteúdos da disciplina, pois 71% dos(as) estudantes conseguiram mencionar a atuação de homens nos acontecimentos históricos estudados em sala de aula e apenas 26% citaram personalidades femininas. Esses dados nos mostram, portanto, que o ensino de História ao longo do percurso escolar desses(as) estudantes esteve permeado por uma abordagem androcêntrica.

Fundamental, conhecem acerca da atuação feminina na História. Ou seja, buscou-se fazer um levantamento qualitativo da bagagem conceitual que estes e estas discentes adquiriram ao longo de seu percurso escolar nessa instituição e assim avaliar a abordagem da História em sala de aula através de um comparativo entre o que sabem e o que deveriam estar sabendo nessa fase após as intervenções pedagógicas pelas quais passaram.

⁸ Cabe ressaltar, que aos estudantes que não recordavam o nome da personagem histórica foi orientado que descrevessem o que lembravam que essa pessoa fez. Seguem algumas das respostas escritas: “aquele que gritou independência ou morte na beira de um rio e fez o Brasil independente”, “ele criou lei pra ajudar os trabalhadores, deixou a mulher votar e por isso ficou no poder quinze anos”, “o assassinato dele fez começar a Primeira guerra mundial”, “ele proclamou a república no dia que hoje é até feriado”, “ela era da França e foi queimada viva porque se vestiu de homem”, “a princesa do Brasil que libertou os escravos”.

De acordo com Lucila Barbalho Nascimento (2018), a expressão androcentrismo na concepção de Charlotte Perkins Gilman faz referência a uma condição de hierarquia que situa o homem em uma condição superior e central nas relações sociais públicas e privadas, e num movimento oposto dispõe as mulheres em situação de submissão, secundarização e ocultamento. Segundo Gilman, ao longo da história, a cultura androcêntrica, também denominada cultura do homem, atribuiu as produções intelectuais, as atividades mecânicas e o próprio desenvolvimento da sociedade quase integralmente aos homens (Gilman apud BARBALHO, 2018, p. 15-17). Como consequência, ocorre uma negação da participação das mulheres nos acontecimentos históricos e perpetuam-se os homens como sujeitos universais e os agentes que fazem a História.

Observe a tabela abaixo e veja os nomes das mulheres e a frequência com que foram citadas pelos estudantes que responderam ao questionário.

Quadro 4 – Nomes de personagens femininas mencionadas pelos(as) estudantes e a frequência com que ocorreu.

Personalidade feminina	Quantidade de alunos e alunas que a citaram	Disciplina
Maria Quitéria de Jesus	7	História
Tarsila do Amaral Jesus	4	Arte e História
Princesa Isabel (Maria da Glória)	2	História
Joana d’Arc	2	História
Leolinda Daltro	1	História
Marie Curie	1	Inglês
Raquel de Queiroz	1	Língua Portuguesa
Dilma Rousseff	1	História
Maria da Penha	1	História

Fonte: Questionário 2 – pesquisa de campo – ano: 2019.

Nas respostas dos discentes, Maria Quitéria de Jesus foi a mulher mais destacada nas aulas de história, seguida pela Princesa Isabel e Joana d’Arc. Essas personalidades são algumas das figuras mais evidenciadas durante o 8º ano e o 7º ano, quando se estuda sobre o processo de independência do Brasil, a abolição da escravidão e a Guerra dos Cem Anos durante o declínio da Idade Média. Além disso, também foram mencionadas a feminista e indigenista Leolinda Daltro⁹, a ex-presidenta do Brasil Dilma Rousseff, e Maria da Penha, conhecida por ter sido vítima de violência doméstica e por lutar pelos direitos das mulheres.

⁹ A brasileira Leolinda Daltro foi uma professora que atuou nas lutas pela alfabetização dos povos indígenas e a emancipação das mulheres, principalmente no que concerne à obtenção dos direitos políticos. Suas ações em prol das mulheres e a dignificação dos povos indígenas em fins do século XIX e nas primeiras décadas do século XX a destacaram como uma militante, dada a conjuntura histórica brasileira no período.

Já a artista Tarsila do Amaral, a cientista Marie Curie e a escritora Raquel Queiroz foram destacadas como sendo personalidades abordadas nas aulas de Arte, Língua Inglesa e Língua portuguesa, respectivamente. Consideramos relevante que os alunos e as alunas saibam sobre a atuação das mulheres nas diversas disciplinas e não apenas em História, porém questiona-se qual foi a abordagem feita em sala de aula. Será que a trajetória dessas mulheres está sendo debatida sob um viés histórico de contextualização e análise de mudanças e permanências na condição das mulheres na sociedade? Ou será que foram apenas citadas diante de algum evento mencionado sem que tenha havido reflexão sobre os sujeitos históricos envolvidos? Reiteramos ser relevante a abordagem da atuação feminina nas várias disciplinas escolares, porém, com base nessas informações parece haver uma tendência de invisibilização das mulheres nos conteúdos de História.

Para termos uma dimensão mais explícita acerca da disparidade entre o conhecimento da atuação de homens e mulheres, observe a tabela abaixo com os nomes das principais personalidades masculinas mencionadas nos questionários e a frequência com que isso ocorreu.

Quadro 5 - Personalidades históricas masculinas citadas pelos estudantes¹⁰.

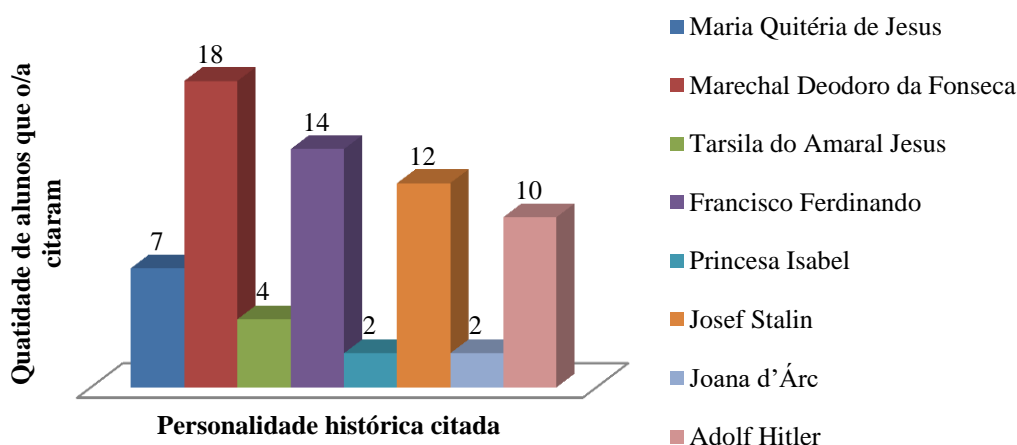
Personalidade masculina	Quantidade de alunos e alunas que o citaram	Disciplina
Marechal Deodoro da Fonseca	18	História
Francisco Ferdinando	14	História
Josef Stalin	12	História
Adolf Hitler	10	História
Czar Nicolau II	8	História
Dom Pedro II	5	História
Dom Pedro I	4	História
Marechal Floriano Peixoto	4	História
Kaiser Guilherme II	4	História
Rui Barbosa	3	História
Getúlio Vargas	3	História
Washington Luís	3	História
Vladimir Lenin	2	História
João Pessoa	2	História
Leonardo Da Vinci	2	História

Fonte: Questionário 2 – pesquisa de campo – ano: 2019.

¹⁰ Na tabela constam apenas os nomes dos homens citados por mais de um(a) estudante. As personalidades masculinas mencionadas uma vez foram: Pedro Álvares Cabral, Napoleão Bonaparte, Júlio Prestes, Benito Mussolini, João Cândido Felisberto, Francisco Dias Martins, Rodrigues Alves, Oswaldo Cruz, Prudente de Moraes, Karl Marx, Barack Obama, Gilles de Rais, Albert Einstein, Donatello, Fernando Pessoa, Machado de Assis, Lamião (Virgulino Ferreira da Silva), Michelangelo, Leon Trotsky e Pablo Picasso.

Diante das informações anteriores, é evidentemente notável a facilidade com que os homens e suas ações foram lembrados pelos(as) alunos(as). Ao todo, foram 35 personalidades masculinas mencionadas, sendo que na tabela só foram expostos os 15 mais citados. No gráfico abaixo foram expostas as quatro personalidades masculinas e femininas mais citadas.

Gráfico 4 – Comparativo entre as quatro personalidades históricas mais citadas.



Fonte: Questionário 2 – pesquisa de campo – 2019.

Ao comparar os dados percebemos o quanto a atuação das mulheres é subalternizada na História ensinada em sala de aula. É importante frisar que saber o nome de personagens históricas, tanto de homens quanto de mulheres, não significa necessariamente que haja ou não um ensino pautado na igualdade de gênero. Todavia, é imprescindível refletir sobre o porquê esses(as) alunos(as) se recordam muito mais de homens que ocuparam e/ou ocupam posições de liderança política, e muito menos de mulheres, independentemente de sua condição histórica e social? Será possível que a História que está sendo ensinada em sala de aula está privilegiando a atuação dos “grandes homens” e secundarizando ou ocultando as experiências das mulheres enquanto sujeitos históricos?

As questões levantadas a partir dos dados coletados nos impelem a pensar sobre a atuação de professores e professoras de História e os valores transmitidos a partir das abordagens dos conteúdos realizadas durante as aulas. Ao discutir sobre o papel da mulher professora para uma formação democrática, Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo afirmou que:

Consideramos que através da docência, a professora e o professor trabalham a partir dos seus próprios valores e daqueles tidos como valores da humanidade, ou da cultura de cada povo. Assim, seu trabalho é permeado por transmissão de valores (da sociedade, da escola e os de cada pessoa) expressos tanto no currículo da escola quanto nas práticas pedagógicas e sociais que ocorrem no cotidiano escolar. Estas podem contribuir ou não para a formação democrática, entendida como promotora do ideal de direitos humanos incluindo também o tema gênero. (BRABO, 2015, P. 262)

Para autora, a escola, local de excelência da prática docente, é a instituição transformadora e/ou afirmadora dos valores sociais. Portanto, através da atuação de professores(as), a cultura histórica de uma sociedade pode ou não ser reafirmada e reforçada. Além disso, para Brabo (2015, p. 262), a socialização formal que ocorre no âmbito escolar contribui para uma educação mais equitativa. Portanto, é substancial considerar a relevância das narrativas docentes como ferramenta mediadora capaz de provocar reflexões críticas dos fatos históricos e da atuação dos sujeitos históricos nos diversos e diferentes contextos.

Segundo Jörn Rüsen (2011), a história constitui uma percepção das experiências humanas no tempo, ao passo que também representa uma atribuição de sentido a elas ao vincular passado, presente e futuro. Para o autor, há um princípio significativo no decurso do tempo passível de constituição de sentido do que foi experienciado, sendo isso explícito através da narrativa. Em suas palavras, “a narrativa é, portanto, o processo de constituição de sentido da experiência do tempo” (RÜSEN, 2011, p. 95). Trata-se, desse modo, da representatividade dos fatos através da narrativa. Por isso, refletir sobre os objetivos do ensino de História é também ponderar acerca da narrativa docente, visto que é uma forma de representatividade dos fatos históricos que constituem os conteúdos do currículo escolar da disciplina.

A narrativa consiste em um instrumento fundamental no que concerne a aprendizagem histórica. Professores(as) de História a utilizam na sala de aula como ferramenta metodológica que mais do que facilitar a compreensão dos(as) estudantes, instiga a reflexão e a criticidade do que está sendo explicitado. Para os(as) estudantes, a narrativa surge como competência a ser desenvolvida e/ou aprimorada (RÜSEN, 2011, p. 113). Assim, com base nos dados obtidos na pesquisa faz-se necessário pensar sobre a forma como a narrativa docente contribuiu e ainda contribui para a situação exposta: a invisibilização das mulheres enquanto sujeitos históricos.

Ao demonstrarem conhecer mais sobre a atuação de grandes homens destacados pela historiografia, tanto os alunos quanto as alunas expõem o cenário de ocultamento da

participação feminina nos eventos históricos. Ora, se as mulheres são invisibilizadas nos acontecimentos históricos destacados no currículo e nos conteúdos ensinados na sala de aula, como a escola pode combater práticas que ainda nos desvalorizam na sociedade? Desconstruir as noções hierarquizantes do que é *ser mulher* e do que é *ser homem* na sociedade atual, de forma que a relevância da atuação dos sujeitos históricos seja percebida de maneira equitativa, é fundamental e passa necessariamente pela instrução formal escolar, visto que na socialização informal que se dá na família e em outros espaços, a tendência é a perpetuação dos valores arraigados.

1.3 A História das Mulheres no livro didático

É consenso entre vários pesquisadores do ensino de História que o livro didático é um instrumento fundamental que permite a alunas e alunos o alcance prático ao saber resultante da investigação histórica. Na concepção de Rüsen (2011, p. 109), ele “é a ferramenta mais importante no ensino de história”. Na percepção de Circe Maria Fernandes Bittencourt (2009, p. 295), os livros didáticos, entre outros materiais didáticos, são “suportes fundamentais na mediação entre o ensino e a aprendizagem” utilizados tanto por professores quanto por alunos(as).

Enquanto professora da educação básica, pauto-me em minha experiência no âmbito da escola pública e afirmo que o livro didático é de extrema relevância para o ensino de História, assim como de outras disciplinas. Essa concepção deve-se tanto pelo suporte metodológico-pedagógico dado ao trabalho em sala de aula, quanto pelo fato de que este, em muitos casos, é a única fonte de acesso aos conhecimentos históricos que alguns alunos e algumas alunas têm, dada sua condição socioeconômica. Considerando uma expressão de Paul Ricoeur (2007, p. 247) sobre o livro de história ser para seu autor o “coroamento do *fazer história*”, é possível afirmar que para o professor e a professora de História o livro didático equivale ao recurso substancial para seu trabalho em sala de aula. Com isso não pretendo afirmar que só há aprendizagem histórica se professores(as) e alunos(as) dispuserem de livro didático, pois há um crescente número de materiais que constituem ferramentas mediadoras da aprendizagem histórica como filmes, mapas, documentários, fragmentos de jornais, livros de literatura, tabelas, dados estatísticos e vídeos, entre outros (BITTENCOURT, 2009, p. 298-299).

De acordo com Rüsen (2011, p. 112), a finalidade legítima do livro didático para além de possibilitar a aprendizagem da história, deve impulsioná-la e favorecê-la. Para

tanto, uma série de elementos devem ser considerados quando se fala em livro didático apropriado para tal finalidade. Todavia, devo expressar que a crítica que será realizada limita-se a análise dos elementos relacionados a História das Mulheres contida no livro utilizado pelos(as) alunos(as) da turma em que essa pesquisa foi desenvolvida. Logo, no decorrer desse item objetivamos demonstrar de que forma as mulheres e suas experiências estão sendo representadas.

O livro, direcionado ao 9º ano, integra a coleção *Projeto Mosaico: História* com elaborações direcionadas ao público dos anos finais do ensino fundamental. Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino (2015) são os autores da obra que está em sua terceira edição pela Editora Scipione. A partir da concepção rüseniana acerca do livro didático, a obra utilizada na escola, considerando seu aspecto amplo, apresenta características que o definem como um material adequado para a finalidade de proporcionar a aprendizagem histórica: estruturação didática e formato claro; apresenta glossários ao longo dos textos e contém propostas pedagógicas para o trabalho em sala de aula; contém imagens como fotografias, charges e tirinhas que provocam reflexão e permitem tanto a interpretação quanto a elaboração de novas hipóteses; e, além disso, seus textos dialogam constantemente com o presente, entre outros aspectos.

Os conteúdos do livro didático não consistem em mera adaptação dos resultados da ciência da História, e pensar nele dessa maneira desvaloriza sua utilidade na mediação da aprendizagem. Para Rüsen (2011, p. 111), a constituição do livro didático de história envolve tanto a historiografia quanto a didática da história, dois campos disciplinares específicos, distintos, mas imbricados. Logo, a produção didática de História está estreitamente ligada à produção historiográfica não havendo aí nenhuma hierarquia.

Nesse sentido, é possível associar o pouco destaque que as mulheres têm enquanto sujeitos históricos nas narrativas didáticas ao tardio despontamento de uma produção historiográfica cuja visada seria a História das Mulheres. Segundo Cristiani Bereta da Silva (2007, p. 224), o livro didático “como objeto e produto cultural traz consigo pedagogias que inscrevem padrões normativos e hegemônicos sobre os sujeitos, suas relações, comportamentos, etc.”. Portanto, a conjuntura sociocultural já legitimada também tem papel influenciador do seu conteúdo, assim como o Estado, visto que o livro faz parte das políticas públicas educacionais que estão intimamente ligadas a um projeto de nação. Por outro lado, seu conteúdo tem o papel de perpetuar ou não valores e padrões naturalizados de comportamento e relacionamentos entre os sujeitos, por isso sua produção é alvo de interesses variados.

A História das Mulheres no Brasil consiste em um eixo temático da historiografia herdeiro do movimento feminista, desde a década de 1970, e das resistências de mulheres de vários setores da sociedade que ao longo das décadas seguintes reivindicaram o reconhecimento de sua capacidade e a liberdade para decidirem por si, além de exigirem o direito de ocupar espaços antes exclusivos aos homens. Na medida em que as reivindicações das mulheres por direitos fundamentais como liberdade e igualdade (desde o século XVIII já garantidos aos homens pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão), elas foram paulatinamente aparecendo na historiografia e posteriormente nos livros didáticos. Todavia, a abordagem feita sobre as mulheres nem sempre rompeu com sua condição histórica, mas a reforçou.

Sendo, então, o livro didático uma ferramenta indispensável pela qual os saberes históricos são escolarizados, analisaremos a obra utilizada pelos(as) estudantes da turma em que a pesquisa foi aplicada. Assente os objetivos desse trabalho, vamos apontar as aparições das mulheres no livro didático e analisar as representações delas constituídas. Assim, buscamos constatar as possibilidades e limitações dessa obra no que concerne às práticas educativas fundamentadas nas relações de gênero.

De modo geral, as mulheres estão presentes no livro didático do nono ano, tanto nos poucos textos sobre elas, quanto nas ilustrações que as exibem, muitas vezes de maneira meramente ilustrativa. Porém, a presença das mulheres neste livro de História dar-se majoritariamente por meio de imagens, por isso elas constituirão o cerne das considerações que aqui fazemos.

A maior parte das imagens em que aparecem as mulheres surge em conteúdos cujas temáticas têm alguma ligação com a esfera política. Em alguns casos, elas aparecem porque sua imagem está ligada a do marido, uma personalidade política de destaque conforme nas imagens abaixo:

Figura 4 – Presidente Juan Perón e sua esposa Evita sorriem para trabalhadores em Buenos Aires, antes da campanha pela reeleição. Foto de 1951¹¹



¹¹ As legendas das figuras 4, 5, 6, 7 e 8 foram transcritas do livro didático e têm a mesma descrição atribuída pelos autores.

Fonte: Vicentino (2015, p. 228.)

Figura 5 - Luiz Inácio Lula da Silva e a esposa desfilam, após cerimônia de posse. Brasília, janeiro 2003.



Fonte: Vicentino (2015, p. 311)

Figura 6 – O czar Nicolau II, sua esposa, Alexandra, e seus cinco filhos, em retrato de 1905, aproximadamente.



Fonte: Vicentino (2015, p. 49)

Figura 7 – Esta foto não datada registra Nicolau II e a czarina saindo de uma cerimônia religiosa, seguidos pela corte.



Fonte: Vicentino (2015, p. 49)

As imagens apresentadas aparecem no livro didático quando se trata das temáticas sobre o populismo e ditadura na América Latina, com destaque, neste caso, para o governo peronista da Argentina e os governos Lula no Brasil, e a Revolução Russa. Nas narrativas que tratam dos eventos históricos destacados, elas pouco aparecem e às vezes nem são mencionadas. Evita Perón (Figura 4) e Alexandra (Figuras 6 e 7) têm seus nomes mencionados nas legendas das imagens, enquanto Maria Letícia Rocco (Figura 5) aparece na fotografia ao lado do presidente eleito na época, mas seu nome não aparece.

Com essa mesma conotação, há ainda a imagem a seguir, da arquiduquesa Sophia ao lado de seu esposo Francisco Ferdinando antes do atentado que é considerado o estopim para a eclosão da Primeira Guerra Mundial.

Figura 8 – Francisco Ferdinando e Sophia, em Sarajevo (Bósnia), em 28 de junho de 1914, minutos antes de serem assassinados.



Fonte: Vicentino (2015, p. 28)

As ilustrações anteriores têm o objetivo de destacar os chefes de estado. É a figura masculina que é evidenciada. A presença da figura feminina, da esposa, reforça o lugar do homem na hierarquia doméstica como o *pater famílias*. A aparição das mulheres nas imagens e o silenciamento sobre elas no texto demonstram que a narrativa do livro didático ainda é bastante carregada por padrões hegemônicos: o masculino, o branco, o cristão, o heterossexual. Esses casos são, portanto, naturalizações de homens e mulheres em seus papéis sociais normativos.

Estas representações femininas nas imagens reforçam uma idealização patriarcal sobre o que se esperava das mulheres: que fossem boas filhas, esposas e mães, sendo educadas para desempenhar tais papéis. Essa ideologia patriarcal ligada ao período colonial foi assimilada pela classe burguesa durante a modernidade e perpetuou-se até a contemporaneidade, como consequência, esses estigmas ainda recaem sobre as mulheres apesar das muitas conquistas obtidas. Todavia, é importante frisar que essa condição na prática não se aplicava e nem se aplica a todas as mulheres na sociedade. Bebel Nepomuceno (2013, p. 282–283), ao explicitar as peculiaridades das condições das mulheres negras no Brasil desde o período da escravidão, afirmou que dada sua condição étnica e socioeconômica elas não se restringiam ao espaço privado e não dependiam de seus maridos, eram mantenedoras do lar. Isso, porém, não significava que sobre elas não recaíam os efeitos negativos de não se enquadrarem nesse modelo. Ao contrário, esse era um dos mecanismos de opressão e exclusão.

Logo, as imagens trazem a figura feminina representada dentro desses moldes normativos da família nuclear, contribuindo para o fortalecimento da imagem do homem apto para ocupar a posição de representante máximo do poder. Se durante boa parte do século XIX a honra masculina esteve atrelada ao comportamento feminino¹², hoje, a mulher

¹² Segundo Lana Lage e Maria Beatriz Nader (2013), a ideologia patriarcal disseminou entre os homens um sentimento de posse sobre o corpo feminino fazendo com que o comportamento da mulher definisse sua honra. Como resultado, práticas de violência contra as mulheres eram naturalizadas, pois eram vistas como uma maneira de discipliná-las, estabelecer sua honra reconduzindo-a ao padrão normativo, bem como limpar a honra do marido e da família.

ainda é colocada como esteio moral da família. Nesse sentido, Evita, Marisa Letícia, Alexandra e Sophia aparecem como demonstração de uma família estruturada branca e cristã¹³ em que elas são apoiadoras do marido e sua presença é uma forma de dar mais visibilidade a ele. Além disso, o fato da narrativa didática relacionada a essas imagens estar estruturada em torno das experiências masculinas, indica “que os homens ainda ocupam a base da elaboração da regra” (BERETA, 2007, p. 229).

A presença das mulheres não se limitou a figuras secundárias de um “grande homem”, elas também aparecem como lideranças políticas. Se por um lado representam as conquistas femininas, de outro sua posição expõe os valores patriarcais perpetuados e arraigados que se fundem com a cultura e naturalizaram-se.

Figura 9 – Trecho do Capítulo 16 contendo o subtema “O Governo de Dilma Rousseff” com o tópico “A primeira mulher Presidente”.



Fonte: Vicentino (2015), p. 315.

A imagem exhibe um trecho de uma reportagem de jornal que cita a eleição de duas mulheres brasileiras pioneiras a ocupar cargos na esfera política. Dilma Rousseff, eleita presidenta da República do Brasil em 2010, e Alzira Soriano, eleita prefeita da cidade de Lages, no Rio Grande do Norte em 1928, foram expostas a várias injúrias por ocuparem um espaço masculino por excelência. Nesse ponto, consideramos pertinente a abordagem do livro didático, pois a questão social dos preconceitos contra mulheres foi problematizada. Logo, neste conteúdo, o enfoque da narrativa foi centrado na trajetória histórica da mulher com ênfase na construção das desigualdades e dos estereótipos que recaem sobre nós, assim

¹³ Principalmente nas imagens de Alexandra com o czar Nicolau II saindo da Igreja, e depois de ambos com os filhos.

como também afetam os homens quando não têm o comportamento normativo esperado.

Para o trabalho pedagógico em sala de aula, consideramos possível problematizar o porquê da participação feminina na política ainda ser bastante ínfima, conforme notável nas imagens abaixo:

Figura 10 – Líderes dos cinco países que compõem o BRICS em reunião em Fortaleza, Ceará, em 2014.



Vicentino (2015), p. 284.

Figura 11– Governantes dos países membros do G20 em foto oficial, durante reunião ocorrida em novembro de 2014, na Austrália.



Vicentino (2015), p. 285.

As fotografias acima revelam mais que encontros entre líderes mundiais, elas denunciam a hegemonia masculina no campo político. Cabe, portanto, questionar: da maneira como foram inseridas, essas imagens podem por si só ser capazes de estimular a reflexão sobre a ausência de mulheres nos cargos políticos? Sem problematizá-las seria possível desnaturalizar a ideia de que a condição biológica limita e autoriza atuações de mulheres e homens a determinados espaços? Em resposta prévia, consideramos que os impactos da mera exibição de personagens femininas têm efeito pouco potencializador se compararmos aos que poderiam haver se estas tivessem acompanhadas de uma narrativa pautada na História das Mulheres e nas relações de gênero.

Outras lideranças femininas na política são mencionadas no livro. Uma delas, Margaret Thatcher (Figura 12), tem sua aparição resumida a uma fotografia com uma legenda em que destaca sua atuação pautada no neoliberalismo. Outra, Carlota Pereira Queiroz (Figura 13), foi mencionada quando abordada a temática da Era Vargas (1930-1945) e mais especificamente a Constituição de 1934 que inovou ao garantir direitos políticos a grupos que antes não os tinham, como as mulheres. No caso de Carlota Pereira Queiroz foi exibida uma imagem com uma legenda que a destaca como a primeira mulher no legislativo federal e no livro do professor há uma proposta de atividade de pesquisa a ser sugerida aos discentes sobre o voto das mulheres em vários países. Consideramos que a partir de ambas as imagens poderiam ter sido abordadas as lutas femininas pelo direito de

ocupar cargos políticos, e que o eixo narrativo, ao menos neste trecho, estivesse centrado na História das Mulheres. Todavia, apesar das trajetórias que Maragaret Tatcher e Calota Pereira Queiroz percorreram não terem sido enfatizadas, a menção a elas pode funcionar como um êmbolo impulsionador para uma problematização mais profunda nas mãos de professores(as) que se dediquem a ensinar a história a partir do eixo temático da História das Mulheres.

Figura 12 – Representação feita da primeira mulher a ocupar o cargo de Primeira-Ministra do Reino Unido.



Primeira-ministra do Reino Unido entre 1979 e 1990, Margaret Thatcher conduziu uma política neoliberal e inflexível de privatização de estatais ineficientes. Foto de 1986.

Fonte: Vicentino (2015), p. 287

Figura 13 – Destaque dado a Carlota Pereira Queiroz, eleita a primeira mulher no legislativo federal brasileiro em 1933.



Entre os deputados eleitos em 1933, estava a médica e pedagoga Carlota Pereira de Queiroz, primeira mulher a ocupar um cargo no Legislativo federal brasileiro.

Fonte: Vicentino (2015), p. 140

Sobre a educação no período da Era Vargas, o livro destaca a reforma educacional também discutida por Kênia Hilda Moreira (2016, p. 726 – 730), que mostrou, entre outros assuntos, o processo de inserção da disciplina de História no currículo e sua influência na edição dos livros didáticos de História. Porém, esse debate é abordado no livro didático de forma que permite suscitar reflexões acerca da educação dada a homens e mulheres, bem como às ideias positivistas e religiosas defendidas pela Igreja Católica que se tornaram imperativas com a Reforma Capanema em 1942. Segundo Fúlvia Rosemberg (2013, p. 336 e 337), a reforma realizada pelo ministro Gustavo Capanema em 1942 pelo decreto-lei n. 4.244, além de determinar a educação militar para os rapazes, também determinou a segregação sexual com o intuito de preservar o recato e o pudor das moças.

Veja a imagem a seguir de uma seção do livro didático em que as discussões em torno das propostas educacionais nesse período foram explicitadas e abrem espaço para problematizações acerca da instrução direcionada às mulheres.

Figura 14 – Seção “Conheça Mais: A educação no governo Vargas”.

CONHEÇA MAIS

A educação no governo Vargas

Durante a elaboração da Constituição de 1934, assuntos que vinham sendo discutidos desde os anos 1920 viraram alvo de disputas. Foi o caso da educação.



De um lado, um grupo defendia o ensino laico (não religioso), misto (meninos e meninas estudando juntos), gratuito e sob a responsabilidade do Estado. Essas ideias estavam presentes no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado em 1932 por intelectuais liberais e de esquerda.

Outro grupo, formado por educadores católicos, defendia um ensino subordinado à religião e sob responsabilidade das famílias, no qual meninos e meninas estudassem separadamente.

Na Constituição de 1934, o capítulo que tratava da educação combinava as duas posições: o ensino religioso nas escolas públicas, que havia sido abolido na Constituição de 1891, foi reabilitado. Tornou-se obrigatório para as escolas e facultativo para os alunos, e multiconfessional, ou seja, aberto a outras religiões que não apenas o catolicismo. Outras inovações importantes foram a assistência aos estudantes carentes, o direito de todos à educação e a gratuidade do ensino primário. No entanto, meninos e meninas continuaram a estudar separadamente.

Turma feminina de estudantes de uma escola brasileira, nos anos 1930. Se dependesse do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, as escolas deveriam ser mistas, como meio para implementar a mesma educação para meninos e meninas.

Fonte: Vicentino (2015), p. 140.

Várias outras imagens exibidas no livro trazem explícitas as questões que envolvem o gênero e a trajetória histórica das mulheres, como nas gravuras abaixo onde elas aparecem como rostos anônimos em manifestações de rua reivindicando direitos políticos e também os exercendo, o que é útil para o propósito que defendemos neste trabalho.

Figura 15 – Mulheres caminham em fila segurando cartazes favoráveis ao voto feminino. Londres, 1912.



Fonte: Vicentino (2015), p. 16.

Figura 16 – Mulheres exercendo o direito ao voto nas eleições de 1934.



Fonte: Vicentino (2015), p. 137.

Figura 17 – Mulher votando, Reino Unido, década de 1920.



Fonte: Vicentino (2015), p. 103.

Como um desdobramento no campo político, as guerras marcaram o século XX, e muito mais a Primeira Guerra Mundial, conforme destacado por Hobsbawm (1995, p. 304-319). A presença feminina foi axiomática e se deu de diversas maneiras. No texto contido no livro sobre esta temática, a menção feita às mulheres é bastante sucinta e destaca sua

participação na indústria de armamentos, mas não problematiza em que dimensão isso ocorreu e porque elas ocuparam em muitos casos a mão de obra masculina. Veja na imagem abaixo:

Figura 18 - Ilustração de 1893 que retrata mulheres trabalhando na indústria de munições durante a Primeira Guerra Mundial.



Durante a Paz Armada as potências europeias passaram por uma corrida armamentista, sem a intenção de dar início a um conflito. Nesse período, a indústria bélica aumentou seus recursos, e novas tecnologias em armamentos foram desenvolvidas. A ilustração, de 1893, publicada num jornal londrino, representa mulheres preenchendo cartuchos com dinamite em pó.

Fonte: Vicentino (2015), p. 27.

Mais adiante, e ainda sobre a temática da Primeira Guerra Mundial, o livro destaca um texto em que são abordadas as mudanças nas vestimentas das mulheres europeias como reflexo do conflito. Segundo o texto, por causa do conflito, muita matéria prima utilizada para fazer as vestimentas das mulheres da elite da Belle Époque tornou-se escassa. Além disso, por precisarem substituir os homens nas fábricas, porque eles haviam sido recrutados para os campos de batalha, elas passaram a usar roupas mais confortáveis que facilitavam o uso de bicicletas para se deslocarem mais rapidamente de casa para o trabalho. Mesmo o texto tratando de algumas poucas transformações no modo de vida das mulheres e dos seus papéis sociais, consideramos a abordagem limitada por ter sido feita em apenas uma seção da obra, como um complemento de uma narrativa oficial que passa a ideia de curiosidade e não transmite as questões políticas reais implícitas.

Figura 19 – Seção “Conheça mais: O Espartilho, a bicicleta e a Primeira Guerra”.



Fonte: Vicentino (2015), p. 40-41.

O livro didático também mostra a imagem de mulheres participando diretamente de conflitos bélicos. Porém, é apenas uma exibição seguida de uma legenda que indica a participação feminina na luta armada contra um governo autoritário, mas não aborda a condição histórica da mulher nos países orientais e nem o que significa sua atuação como na que está representada na Figura 20:

Figura 20 – Mulheres da guarda revolucionária, que foi formada para lutar contra o governo do xá Reza Pahlevi. Foto de 1979, tirada em rua de Teerã (Irã).



Fonte: Vicentino (2015), p. 251.

No que tange ao período ditatorial no Brasil, que foi de 1964 a 1985, as mulheres são representadas como transgressoras da ordem autoritária implantada no país por estarem

engajadas nas lutas armadas. Sobre a participação das mulheres no movimento de resistência contra o regime militar, Cristina Scheibe Wolff afirmou que:

Vários testemunhos de mulheres que participaram das organizações de esquerda armada revelam algum ressentimento contra essas organizações por não darem a elas as mesmas chances de reconhecimento de capacidade política dadas aos homens. (WOLFF, 2013, p. 443)

Segundo a autora, a presença feminina em lutas armadas em vários momentos da história do Brasil foi inegável. Muitas atuaram como guerrilheiras no combate ao regime militar, sofrendo também com as questões de gênero no interior dos grupos. Por integrar essas associações de resistência, as mulheres, assim como os homens, foram vítimas das autoridades sendo presas, torturadas e até mortas. O livro didático retrata essa resistência feminina e a retaliação que receberam nos protestos realizados por meio de produções culturais e artísticas como a música, conforme Figuras 21 e 22.

Figura 21 – Seção “Ponto de Encontro: A Canção de protesto no Brasil” com fotografia (1967) de Elis Regina se apresentando no 3º festival de Música Popular Brasileira da TV Record.



Fonte: Vicentino (2015), p. 208.

Figura 22 – Seção “Conheça Mais: A mulher brasileira vai à luta” que exibe a letra da música *Maria, Maria* cujos versos se tornaram símbolo de luta para as feministas e fotografia que mostra Elza de Lima Monerat deixando a casa de detenção do Carandiru após ser anistiada.



Fonte: Vicentino (2015), p. 206.

As mulheres também apareceram em manifestações que se opunham a governos ditatoriais em outros países latino-americanos, como no caso da imagem abaixo (Figura 23) que mostra mães argentinas que questionaram o desaparecimento de seus filhos e cuja reivindicação teria contribuído para chamar a atenção de organizações internacionais.

Figura 23 – Mães argentinas em manifestação que exigia explicações oficiais sobre o desaparecimento ocorridos durante a ditadura. Buenos Aires, 2014.



Mães argentinas em manifestação na Plaza de Mayo (Buenos Aires), em 2014, exigindo explicações oficiais sobre os desaparecimentos ocorridos durante a ditadura. Esse movimento atraiu a atenção de organismos internacionais.

Fonte: Vicentino (2015), p. 229.

No livro, os autores também mencionaram a influência exercida pelas lutas femininas nas manifestações pela redemocratização, na busca por equidade e por direitos políticos que mesmo após tornarem-se constitucionais não foram suficientes para suprimir a violência contra as mulheres. Nessa abordagem temática, realizada em seção complementar ao texto principal da obra, foi destacada Maria da Penha Maia Fernandes, vítima da violência doméstica e símbolo da luta contra essa manifestação do machismo e da herança patriarcal. Veja a imagem abaixo:

Figura 24 – Seção “Conheça Mais: As mulheres na redemocratização” que aborda a participação feminina e os frutos de suas lutas na carta constitucional de 1988. Também mostra fotografia da farmacêutica vítima de violência doméstica cuja experiência inspirou a criação da Lei n. 11.340 (lei Maria da Penha).

CONHEÇA MAIS

As mulheres na redemocratização

Após o fim do regime militar, o movimento feminista viu suas lutas renderem frutos com a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM). Esse órgão, ligado ao Poder Executivo, tinha por função propor leis e programas voltados para as mulheres. Junto com outras associações similares, o CNDM contribuiu para as conquistas femininas durante a elaboração da Constituição de 1988.

Lei imposta de alto fora do Encontro Nacional Mulher e Constituinte, ocorreu em Brasília, em 1988. O encontro tinha como objetivo reunir propostas e ideias para os direitos da mulher para a nova Constituição que estava sendo redigida.

A nova Carta garantiu a igualdade entre homens e mulheres nos assuntos conjugais e familiares, além de cobrir a violência doméstica. Proibiu a demissão de gestantes, protegendo seu emprego até cinco meses após o parto, e instituiu a assistência gratuita a seus filhos e dependentes até cinco anos de idade, em creches e pré-escolas.

Ficou proibido diferenciar salários, cargos ou critérios de admissão em função do sexo ou estado civil do trabalhador, entre outras práticas discriminatórias. Também foram garantidos os direitos trabalhistas aos empregados domésticos, que ainda são, em sua grande maioria, do sexo feminino.

Infortunadamente, passados mais de vinte anos da promulgação da Constituição, o preconceito e a violência contra a mulher ainda são bastante comuns em nossa sociedade. Segundo pesquisas da Fundação Seade, as brasileiras enfrentam muitas barreiras para ocupar funções mais valorizadas socialmente. Também costumam receber salários inferiores aos dos homens, mesmo quando são igualmente (ou mais) qualificadas.

Em agosto de 2006, a Lei Maria da Penha (Lei n. 11.340) aumentou o rigor na punição dos crimes de violência doméstica e familiar contra a mulher. Alguns programas sociais também têm priorizado as mulheres: em geral, são elas que recebem os benefícios distribuídos pelo governo às famílias.

A farmacêutica onense Maria da Penha Maia Fernandes, homenageada com o nome da Lei n. 11.340 (Lei Maria da Penha), foi vítima em um grave caso de violência doméstica que a deixou paraplégica. Apesar da condenação do agressor, sua prisão durou pouco tempo. Inconformada, ela iniciou uma luta não somente para a revir e punição de seu ex-companheiro, mas também para cobrir a violência doméstica contra a mulher. Foi de 2010.

Fonte: Vicentino (2015), p. 306.

Uma abordagem calcada na História das Mulheres deve considerar as lutas femininas, suas formas de resistências a as maneiras de opressão que lhe recaíam ao longo da História. Nesse caso, é necessário abordar a condição da mulher por meio das interseccionalidades. Segundo Carla Akotirene (2018), um olhar interseccional de gênero visa preencher a lacuna que o movimento feminista branco e hegemônico deixou ao não considerar as especificidades da condição da mulher negra e da mulher em condição socioeconômica menos privilegiada. Nas palavras da autora:

[...] A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias onde mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais. (AKOTIRENE, 2018, p. 15)

Akotirene (2018) afirma que vários elementos de dominação recaem sobre as mulheres além do sexo. Abordar ou mesmo defender a causa feminina considerando apenas um ou poucos aspectos, desconsiderando assim as particularidades da existência feminina, é cair no esvaziamento. Por isso é fundamental considerar a compreensão fluida “das identidades subalternas” (AKOTIRENE, 2018, p. 33). Nesse sentido, consideramos a narrativa do livro didático limitada por retratar a mulher muitas vezes como um sujeito universal, não destacando as especificidades de sua condição socioeconômica e cultural.

A imagem abaixo é o mais próximo que a narrativa didática alcançou de retratar as mulheres a partir das intersecções de gênero.

Figura 25 – Mulheres brasileiras em fila para sacar o benefício Bolsa Família após boatos sobre o cancelamento do programa. Foto de 2013.



Fonte: Vicentino (2015), p. 314.

A narrativa do livro em que se enquadra a figura 25 trata do combate à enorme desigualdade social como uma das principais características do governo Lula. Logo que mencionam alguns programas federais, os autores explicitam os avanços quanto à inclusão social e a queda no índice de pobreza. Ao reportar-se à implantação do programa Bolsa Família também citam que este, além de reduzir o número de brasileiros abaixo da linha da pobreza e a desnutrição infantil, aumentou a autonomia das mulheres (VICENTINO, 2015, p. 314). Essa representação aligeirada esconde a luta feminina cuja identidade foi constituída a partir de sucessivos eventos e imposições sexistas, raciais e de classes.

Logo, o esvaziamento que Carla Akotirene (2018) criticou e alertou, gira em torno da impossibilidade de identificar, neste caso específico que utilizamos como exemplo, quem são essas mulheres. Dar conta minimamente dessa definição requer refletirmos sobre alguns questionamentos que consideramos necessários: Por que a autonomia dessas mulheres depende desse recurso federal? Se não exercem atividade remunerada fora de casa, por que não têm uma profissão (ou será que têm, mas não exercem?)? Qual a relação entre a condição socioeconômica e a violência contra as mulheres? Quais as implicações dessa condição socioeconômica quando não relacionadas com os processos de exclusão historicamente construídos? Aqui percebemos um apagamento das mulheres na medida em que são citadas, mas não caracterizadas e nem identificadas na narrativa.

De acordo com Rüsen (2011, p. 110), o livro didático de história capaz de ser definido ou identificado como material de trabalho para professores(as), pode e deve apresentar documentos, ao passo que estimule também a interpretação que os alunos(as) devem elaborar com a ajuda docente criando uma narrativa “historicamente inteligível”. Ou seja, que sua exibição não se resuma a mera exposição e confirmação de algo já exposto. Nesse sentido, o livro didático atende ao quesito quando exhibe, problematiza e instiga a interpretação dos documentos históricos mostrados nas imagens abaixo:

Figura 26 – Seção “Trabalhando com Documentos” em que se propõe uma análise de um cartaz publicitário de campanha pela defesa dos direitos da mulher.

Trabalhando com DOCUMENTOS

Observe o cartaz abaixo. Ele faz parte de uma campanha pela defesa dos direitos da mulher.

1. Observe a cor do cartaz e as características da imagem ilustrada nele. Que gênero pensou em um tipo específico de filme? A que gênero cinematográfico o cartaz faz referência?

2. Como você interpreta a maneira como o rosto da mulher foi representado?

3. Por que o cartaz precisa anunciar que a violência contra a mulher é crime?

4. O cartaz nos oferece uma pista importante sobre as razões pelas quais o combate à violência contra a mulher não é tarefa fácil no Brasil. Que pista é essa?

5. A reconstrução da democracia no Brasil foi importante para que houvesse a ampliação dos direitos das mulheres? Justifique sua resposta.

Fonte: Vicentino (2015, p. 329).

Figura 27 – Questão de atividade em que se propõe a análise de cartazes que estimulam mulheres a trabalharem na indústria de armamentos e a se alistarem no exército estadunidense.

Análise cartazes de propaganda

1. Os cartazes abaixo foram produzidos durante a Primeira Guerra Mundial. Observe-os e leia a legenda que os acompanha.

2. Compare as mulheres retratadas nesses cartazes com a que aparece na foto da página 40.

3. Quais as principais diferenças entre elas?

4. Que mudança na condição das mulheres essas diferenças indicam?

5. Indique que atividade a ilustração de um soldado desarmado de um vilão como o "Soldado" para desarmar papéis sociais antes reservadas aos homens.

6. A quem se dirigem os cartazes?

7. Que apelo eles fazem?

8. Como você interpreta a maneira como o rosto da mulher foi representado?

9. Por que o cartaz precisa anunciar que a violência contra a mulher é crime?

10. O cartaz nos oferece uma pista importante sobre as razões pelas quais o combate à violência contra a mulher não é tarefa fácil no Brasil. Que pista é essa?

11. A reconstrução da democracia no Brasil foi importante para que houvesse a ampliação dos direitos das mulheres? Justifique sua resposta.

Fonte: Vicentino (2015, p. 44.)

De acordo com Circe Bittencourt (2009, p 362), as imagens constituem linguagens específicas. Nas palavras de Rüsen (2011, p. 119), elas adquiriram “uma importância crescente e uma autonomia em relação ao texto”. O que ambos os autores enfatizam é a peculiaridade que a imagem tem de ser documento histórico e representação do passado, além de concordarem que a imagem não deve ter mera finalidade ilustrativa para alunos e alunas acostumados com os atrativos visuais fortemente difundidos na contemporaneidade. Por isso, consideramos, em muitos momentos, insuficientes algumas representações iconográficas das mulheres realizadas nesta obra.

No caso das atividades mostradas nas figuras 26 e 27, julgamos que elas atendem as exigências de uma metodologia que integra historiografia e didática, e ainda proporcionam um trabalho interpretativo de diferenciação dos tempos históricos, passado e o presente, por meio da leitura orientada da fonte iconográfica. Em ambas as atividades de análise documental, os autores elaboraram e dispuseram uma sequência que permite a leitura e interpretação das mesmas de modo a compreender a finalidade de sua produção, a identificar seu público alvo e a associar a outras possibilidades interpretativas que sejam historicamente coerentes.

As considerações feitas acerca do livro didático do *Projeto Mosaico: História* para o nono ano do ensino fundamental II demonstra que sua narrativa não está alheia a importância da História das Mulheres. Porém, apesar de abordar as lutas e conquistas

femininas, tanto em cenário nacional quanto mundial, não supera o androcentrismo presente em sua narrativa histórica, pois em alguns momentos apaga as mulheres com sua narrativa universalizante e às vezes reforça as condições sócio-históricas por representá-las sem problematizá-las. Com essa afirmação, não pretendemos isentar o papel docente na mediação do saber histórico ou mesmo definir o livro didático como o material por meio do qual o(a) aluno(a) possa de forma autônoma de fato aprender. Mas, ressaltamos sua importância enquanto material de apoio e fonte de conhecimento da História mediado pelos professores.

No que concerne à narrativa do livro, a condição das mulheres foi abordada através de textos mais longos que as legendas, porém, cabe observar que na maioria das vezes eles integraram a Seção *Conheça mais*, boxe em que o tema do capítulo é aprofundado e complementado. É como se houvesse de fato uma narrativa hegemônica masculina, e os autores, em sobressalto, se atentassem para a questão feminina em meio aos desdobramentos. Seria esse tipo de abordagem um progresso em termos de reconhecimento dos avanços da historiografia feminina, ou, uma demonstração do androcentrismo presente na narrativa do livro didático? Assente a este questionamento concordamos com Silva (2007, p. 229) quando ela afirma que “incorporar temáticas que envolvem mulheres e relações de gênero como apêndices da história geral – através de textos complementares –, expõem, paradoxalmente, permanências, ao invés de mudanças”.

Não obstante a abordagem limitada da História das Mulheres, notamos que mesmo os textos parcos e as representações iconográficas seguidas de legendas incapazes de explicar as questões políticas nelas envolvidas foram significativos. Algumas personagens históricas femininas elencadas pelas(os) estudantes no questionário aparecem no livro do nono ano: Tarsila do Amaral, Dilma Rousseff e Maria da Penha. Outras personagens como Maria Quitéria de Jesus e a Princesa Isabel foram mencionadas no livro do mesmo projeto para o oitavo ano, e a trajetória de Joana d’Arc está no material do sétimo ano. Assim, por mais que essas representações simplistas das mulheres não sejam as adequadas, consideramos que elas podem ter contribuído para que os alunos e as alunas criassem uma memória dessas personagens que soam como lampejos de vidas femininas em um universo tão masculino que é o da narrativa histórica didática.

Enfatizamos ainda que na obra em que analisamos havia outras representações iconográficas de mulheres. Assim como algumas que destacamos, apesar de ilustrarem e servirem de complemento para o texto principal, só foram seguidas de legendas que não foram (e acreditamos que nem seriam) capazes de explicar as complexidades das relações

de gênero que alvitram. Por considerarmos que a menção a ambas consistia em importante oportunidade de romper com o androcentrismo da narrativa didática, resolvemos destacá-las a seguir.

Figura 28 – Fotografia da década de 1930 que mostra mulheres integralistas em Matão, São Paulo.



Fonte: Vicentino (2015), p. 141

Figura 29 – Olga Benário, judia e ativista comunista alemã assassinada pelos nazistas.



Fonte: Vicentino (2015), p. 163

A figura 28 mostra mulheres membros da Associação Integralista Brasileira durante a década de trinta. A imagem foi inserida no tópico sobre o governo Vargas no período de 1934 a 1937, ou seja, a fase constitucional, e mostra a participação feminina nessa organização paramilitar. A outra imagem mostra Olga Benário que militou em favor dos ideais comunistas participando de vários eventos até ser presa e morta em um campo de concentração na Alemanha. Essas gravuras retratam que as mulheres não estavam reclusas em seus lares ou alheias aos eventos. Elas tomaram partido de ideais pelos quais lutaram ao lado de muitos homens, todavia, costumeiramente apenas eles são mencionados.

Nesse sentido, reafirmamos a relevância do livro didático para a finalidade de proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos históricos e contribuir para uma educação mais equitativa. Mais do que isto, defendemos que este consiste em instrumento pedagógico imprescindível de suporte ao trabalho docente e meio de disseminação dos conhecimentos da História que, partindo da abordagem da História das Mulheres e das relações de gênero, constitui rudimentos essenciais para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e certamente para uma sociedade mais igualitária.

Enfim, ao concluir esse capítulo faz-se necessário assinalar os três pontos iniciais apontados como objetivos desta pesquisa. Primeiro, a necessidade de articular a história ensinada com as experiências de vida dos(as) estudantes e fazer isso de maneira a dar relevância à História das Mulheres. Nosso intuito fundamentou-se nos dados que

apresentamos os quais apontaram que, ao menos, na instituição em que a pesquisa foi realizada, a História pouco contribuiu para o conhecimento sobre as mulheres enquanto sujeitos históricos. Vimos como essas abordagens de conteúdos reforçam o androcentrismo no ensino e as desigualdades de gênero na sociedade.

O segundo ponto procurou desconstruir a ideia que nossos estudantes têm de que a História se resume ao estudo do passado. Essa perspectiva indica que a maioria dos alunos e das alunas não percebeu a relevância da disciplina de História, o que parece explicar o sentimento de aversão aos seus conteúdos. Assim, se a História “é a ciência dos homens no tempo”, na perspectiva de Marc Bloch (2001, p. 55), a história ensinada não pode deixar de fazer relações temporais, de considerar as mudanças e permanências, e, para nós, é imperativo romper com a figura do homem universal e incluir a História das Mulheres na história ensinada.

Nesse seguimento — e agora chegamos ao terceiro ponto — decidimos fazer essa abordagem a partir das perspectivas do presente e do local, por isso optamos por valorizar experiências de mulheres que residem na cidade de Balsas. Essa escolha visou não apenas aproximar o objeto histórico da realidade das alunas e dos alunos, mas também romper com a primazia masculina ao se narrar o passado, evidenciada todas as vezes que a História prioriza as experiências de sujeitos distantes no tempo e/ou no espaço. Assim, tencionamos evitar e refutar a concepção, que nos parece ser senso comum, de que os sujeitos cujas atuações são dignas de serem evidenciadas pela história devam ser os que viveram em épocas distintas e existiram (ou vivem) em lugares distantes dos(as) discentes.

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS E AS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DAS MULHERES DE BALSAS

2.1 As mulheres e a História: considerações sobre (não) representações, debates e novos conceitos.

Em nosso objetivo de evidenciar as mulheres enquanto sujeitas históricas e valorizar suas trajetórias individual e coletiva, nos pareceu mais adequado iniciar pelas vivências de personalidades que estão no mesmo plano espaço-tempo que os(as) estudantes. Todavia, ao realizarmos tal intento encontramos obstáculos na ausência de materiais que tenham abordado trajetórias de vida de mulheres que residem no município. Por exemplo, considerada uma obra de referência sobre a história local, *Subsídios para a história de Balsas*, de Tucydedes Barbosa (2008), não menciona mulheres. Além disso, parte da pequena produção acadêmica que aborda a história da região do sul do Maranhão e que de alguma maneira menciona acontecimentos da localidade, é centrada nos fatos políticos e econômicos e destaca os grandes homens tidos como responsáveis pelas ações que configuraram a sociedade balsense: o fundador da primeira povoação que deu origem a cidade, Antônio Jacobina; os coronéis donos das fazendas às margens do Rio Balsas; professores e fundadores das primeiras instituições de ensino; padres, figuras políticas como deputados e prefeitos; migrantes gaúchos pioneiros na implantação da cultura da soja e precursores do “desenvolvimento” da região, entre outros. Mesmo nas obras de memorialistas e cronistas como Raimundo Floriano¹⁴ (2010), os sujeitos históricos são homens e os seus feitos imperam na narrativa. Aí está, portanto, a ausência de fontes das quais nos referimos.

Todavia, é indubitável a existência de vasta produção historiográfica que tem como objeto de estudo as mulheres. Desde seu despontar na segunda metade do século XX, esse movimento de escrita tomou proporção e alcançou o mundo¹⁵. Até aquele momento, o foco

¹⁴ Aqui nos referimos a obra intitulada *De Balsas para o mundo: a história da navegação fluvial Balsas-Parnaíba e crônicas internacionais com flagrantes da vida real* publicada em 2010 pela editora Thesaurus.

¹⁵ Michelle Perrot (2019. P. 14-16), durante a iniciativa de oferecer um curso cujo tema envolvesse uma História sobre as Mulheres (*As Mulheres têm uma história?*), afirmou que tomou conhecimento de que movimentos desse tipo já ocorriam nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha. Além disso, concomitante ao empreendimento que realizava em parceria com Pauline Schmitt e Fabienne Bock, esse mesmo movimento se sucedia, com variantes, por vários outros locais em toda a Europa e na América Latina, e isso para citar apenas o plano universitário no contexto da época da gênese de uma historiografia sobre as Mulheres. Atualmente, as produções acadêmicas nesse campo partem de pesquisadores e pesquisadoras de vários lugares do mundo.

pautava-se nos campos econômicos e políticos, espaços sociais e historiográficos de supremacia masculina¹⁶. Na concepção de Michelle Perrot (2019, p.15), a História das Mulheres foi reflexo das lutas feministas e a “tradução e o efeito de uma tomada de consciência ainda mais vasta: a da dimensão sexuada da sociedade e da história”. Sobre isso, Joan Scott alerta para o equívoco de se “tomar a história das mulheres simplesmente como um reflexo da política feminista externa à academia” (SCOTT, 1992, p. 68), visto que este movimento resultou da formação identitária coletiva das mulheres em torno de sua condição na sociedade, mais tarde, porém, esse conceito universal de mulher foi adequadamente questionado.

As produções que surgiram, foram, e ainda são, bastante relevantes para a valorização das mulheres enquanto sujeitos históricos. Porém, a representatividade feminina que emergiu entre as autoras euro-estadunidenses não abrangiam mulheres que viviam ou vivem em outros contextos. Apesar disso, várias intelectuais admitem a contribuição dessas pioneiras para os debates em torno do reconhecimento de que as relações decorridas na esfera privada, que consistiam por vezes em problemas pessoais das mulheres, eram na verdade questões de ordem pública¹⁷.

Apesar de não ser um movimento homogêneo, o feminismo da segunda onda, questionava justamente “o universal masculino em nossa sociedade e que elas não se sentiam incluídas quando eram nomeadas pelo masculino” (PEDRO, 2005, p. 80). Dessa maneira, enquanto projeto intelectual e político, o movimento passa a reivindicar uma identidade, a de “Mulher”, separada da de “Homem”. Colocando em voga o debate de como o gênero, enquanto constituidor do político, estruturou o campo do social e do conhecimento.

Para Joan Scott (1995) o mais importante era que "gênero" transformaria fundamentalmente os paradigmas disciplinares. De acordo com ela, as pesquisadoras assinalaram que o estudo das mulheres não acrescentaria somente novos temas, mas que

¹⁶ Segundo Joan Scott (1992), os contextos de *poder e conhecimento* caracterizam a emergência do campo da História das Mulheres: o poder, porque a História já consistiu um espaço hegemônico dos homens brancos; o conhecimento porque considerando os requisitos de profissionalização da História, o que capacitava ou permitia que alguém fosse reconhecido era o aperfeiçoamento acadêmico, o conhecimento de área e habilidades intelectuais e de atuação, mas para as mulheres esses quesitos não foram inicialmente suficientes para garantir-lhes igualdade nessa área, sendo ainda um reflexo da sua condição enquanto sujeito social.

¹⁷ Como exemplo de questões de ordem pública que já foi considerada de ordem privada no Brasil, destacamos a violência contra as mulheres. Segundo Lana Lage e Maria Beatriz Nader (2013), no Código Criminal do Império e no Código Penal de 1940, a violência contra as mulheres só era punida em lei se praticada contra *mulheres honestas*, ou seja, aquelas que tivessem os comportamentos socialmente esperados. Esse tipo de legislação serviu para legitimar a violência e em vários casos analisados pelas autoras, a violência contra mulheres, segundo seus agressores, foram motivadas e justificadas por ações das mulheres que ao fugirem à regra deixaram de ser vítimas e passaram a ser as culpadas.

iria igualmente impor um reexame crítico das premissas e dos critérios do trabalho científico existente.

‘Nós estamos aprendendo’, escreviam três historiadoras feministas que inscrever as mulheres na história implica necessariamente a redefinição e o alargamento das noções tradicionais daquilo que é historicamente importante, para incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva quanto as atividades públicas e políticas. Não é demais dizer que ainda que as tentativas iniciais tenham sido hesitantes, uma tal metodologia implica não somente uma nova história de mulheres, mas também uma nova história. (SCOTT, 1995, p. 73).

Os estudos feministas apresentam uma crítica sexista do saber e de sua pretensa neutralidade, denunciando que o silêncio sobre as mulheres na História, para além dessa noção de ausência nas fontes, é um ato político. Joan Scott (1995) revela as dificuldades institucionais para romper com o “universal masculino” e a invisibilidade das mulheres:

Ao defender novos cursos sobre as mulheres, diante um comitê curricular universitário em 1975, argumentei como exemplo que a história das mulheres era uma área recente de pesquisa, assim como os estudos da região ou das relações internacionais. Em parte, esse foi um artifício tático (uma jogada política) que tentava, em um contexto específico, separar os estudos das mulheres daqueles intimamente associados ao movimento feminista. Em parte, resultou da crença de que o acúmulo de bastante informação sobre as mulheres no passado, inevitavelmente atingiria sua integração na história padrão. (SCOTT, 1995, p. 76)

Os estudos feministas foram um dos motores de uma renovação do saber ao colocar em questionamento a pretensa objetividade das ciências. Nessa perspectiva, Joan Scott evidencia que a História das Mulheres, dentro do contexto político do feminismo, auxiliou na criação de uma identidade coletiva para indivíduos do sexo feminino que compartilham um interesse comum: o fim da subordinação, da invisibilidade e da impotência, criando a igualdade e ganhando um controle sobre os corpos e sobre suas vidas (SCOTT, 1992, p 67).

Os debates epistemológicos em torno da História das Mulheres resultaram na emergência de termos que representam categorias de análise capazes de explicar a sociedade a partir das relações estabelecidas com base nas atribuições dos papéis sociais de homens e mulheres, é o caso do *gênero*. Todavia, a partir dos anos 90, uma onda de críticas aos determinismos do gênero e dos estereótipos de uma identidade de mulher (no coletivo, *mulheres*), forjada na premissa da união contra a opressão masculina, ganhou força. Crescia assim, enquanto movimento independente, o feminismo negro, que denunciava a inexistência de igualdade entre os indivíduos do mesmo gênero ao passo que buscava fortalecer a identidade da mulher negra através da busca pela ancestralidade.

Entre as intelectuais que criticam o uso do termo gênero como valor nominal universal está Oyèrónké Oyéwùmí (2018) que afirmou ser

[...] essa uma categoria particular da política das mulheres brancas anglófonas, especialmente nos Estados Unidos. Talvez a crítica mais importante das articulações feministas de gênero seja aquela feita por uma série de pesquisadoras afro-americanas, as quais insistem que nos Estados Unidos não é possível de maneira alguma que gênero seja considerado como algo independente das noções de raça e de classe. Essa posição levou à necessidade de insistir na diferenciação entre as mulheres e de teorizar múltiplas formas de opressão, particularmente aquelas nas quais as desigualdades de raça, gênero e classe são evidentes. Fora dos Estados Unidos, as discussões têm focado na necessidade de prestar atenção ao imperialismo, à colonização e a outras formas locais e globais de estratificação, que dão peso à afirmação de que o gênero não pode ser abstraído do contexto social e de outros sistemas hierárquicos. (OYÉWÙMÍ, 2018, p. 173)

O que a autora refuta não é a validade das formulações acerca do gênero, mas a utilização de seus postulados de forma única e/ou isolada de outros fatores de sujeição das mulheres. Ao tratar dos desafios das epistemologias africanas, Oyéwùmí (2018) demonstra que as hierarquias oriundas do gênero não se aplicam, por exemplo, à família Yorùbá, em que tais estruturas se dão pela senioridade e pela linhagem, entre outros aspectos. Logo, ela busca enfatizar que “mulher” não é uma categoria universal e que, portanto, não se devem generalizar as trajetórias femininas utilizando-se de conceitos determinantes, sendo fundamental e imprescindível que sejam consideradas suas particularidades.

Partindo deste mesmo viés, Carla Akotirene (2018, p. 15) considera “oportuno descolonizar perspectivas hegemônicas sobre a teoria da interseccionalidade e adotar o Atlântico como *locus* de opressões cruzadas”. O que ela busca, assim como outras representantes do movimento feminista negro, são novas epistemologias que fujam da abordagem teórica inicial fundamentada exclusivamente na categoria de análise gênero, que acaba por não se aplicar as realidades de diversas mulheres e muito menos explicar as formas de opressão que lhes recaem. Essas discussões em torno da epistemologia feminista trouxeram para o debate a interseccionalidade¹⁸ como fundamento político para conceitos teóricos feministas.

O que essas intelectuais do feminismo negro, assim como muitas outras, fazem é romper com a hegemonia de padrões eurocêntricos. Nesse mesmo sentido, Walter D.

¹⁸ Este termo foi cunhado por Kimberlé Crenshaw, intelectual afro-estadunidense cujo objetivo inicial era pensar a realidade das mulheres africanas e afrodescendentes dando suporte teórico-metodológico observando o duplo ocultamento a qual estavam expostas: ocultadas pelo feminismo branco cujas reflexões pautavam-se na experiência das mulheres euro-estadunidenses e pelo movimento antirracista que não considerava a hierarquia entre homens negros e mulheres negras como importante, dando ênfase apenas àquela entre brancos e negros (AKOTIRENE, 2018, p. 14-16).

Mignolo (2008, p. 290), em concordância com Aníbal Quijano, defende que “a opção descolonial é epistêmica” e que a não desvinculação das bases legítimas do pensamento ocidental impede a desnaturalização das identidades subalternas construídas pelo discurso europeu moderno. Essas ideias em torno das identidades políticas marcaram a emergência da terceira onda do feminismo. Nessa fase, além do reconhecimento da variedade de experiências e identidades, prevalece a defesa da liberdade de escolha que permite às mulheres, por exemplo, apropriarem-se de estereótipos que antes as insultava (como o termo vadia) e retirar-lhe a negatividade (a ideia do meu corpo, minhas regras).

A pretensão dessa abordagem é a de expor a dimensão limitada da representação das mulheres pelas produções historiográficas diante da pluralidade e diversidade das vivências. Para esclarecer a definição de representação na qual estão referenciadas as considerações que realizamos, apontamos a concepção de Paul Ricoeur (2007, p. 250) sobre a representância como “a capacidade do discurso histórico de representar o passado”. Em suas análises acerca da representação historiadora, Ricoeur (2007) sintetizou nominalmente esse processo que denominou representância conforme afirmação abaixo:

A palavra ‘representância’ condensa em si todas as expectativas, todas as exigências e todas as aporias ligadas ao que também é chamado de intenção ou intencionalidade historiadora: designa a expectativa ligada ao conhecimento histórico das construções que constituem reconstruções do curso passado dos acontecimentos. (RICOEUR, 2007, p. 289)

O autor discorre sobre como os recursos do fazer histórico (construção do discurso histórico), sob os vários aspectos, desde a fase documental à explicativa, culminam numa representação das experiências passadas. Neste trabalho, por representação consideramos o resultado de todo o processo pelo qual o discurso histórico consegue reconstruir o passado sob um viés interpretativo e explicativo na medida em que atende ao propósito da História de representar a realidade. Esse resultado é o discurso histórico, que sendo uma interpretação (entre outras possíveis), está investido de sentido. Por tanto, a representação é uma forma de explicitar o passado e dar uma face compreensível e coerente aos eventos decorridos atendendo aos princípios metódicos que lhe conferem caráter veritativo e legitimidade epistemológica.

Segundo Ricoeur (2007, p. 251), “antes de tornar-se o objeto do conhecimento histórico, o acontecimento é objeto de narrativa”. E, concernente à operação historiográfica, a narrativa faz-se elemento primordial na configuração de uma escrita que reconstrua o passado a partir das lembranças emanadas das memórias individuais e coletivas

(HALBWACHS apud POLLAK, 1992, p. 201). A maneira pela qual um acontecimento é explicitado determina o sentido e o significado do relato, sendo este o próprio processo de construção do conhecimento histórico. Assim, a narrativa é um dos elementos de constituição do nexos e de significação do passado.

Nesse sentido, falar de uma determinada historiografia é tratar de construções narrativas e representação de sujeitos e eventos. Logo, pretendemos explicitar que as produções historiográficas acerca das mulheres, embora vastas e relevantes, não representam todas as personalidades femininas, pois, “mulher” é um termo que faz referência a um sujeito histórico que só pode ser considerado no contexto sociocultural e na dimensão espaço-tempo a qual pertence. Diante do postulado de que as realidades são diversas, dinâmicas e distintas, os argumentos acerca da História das Mulheres são apontamentos de lacunas que põe sob a capa da invisibilidade histórica muitas personalidades, de forma especial, as não brancas e as de baixa renda.

Retirar do ocultamento algumas dessas personagens requer que lacemos sobre elas outro olhar, e que por meio do estranhamento, tão defendido pelos antropólogos, seja notada a singularidade de suas vivências e as formas pelas quais se articulam com outras e constituem a trama viva da história. As mulheres, cujas trajetórias buscamos evidenciar, não passaram despercebidas apenas pelos olhos de pesquisadores(as), mas por vezes também não foram – ou não são – notadas pelas pessoas que lhes são próximas, pois convivendo e dividindo os espaços comuns, acostumaram-se à sua maneira de existir.

Nesse sentido, o local próximo e o cenário cotidiano constituem o lugar do comum. É nele que estão muitas mulheres: as mães, as esposas, as funcionárias, as viúvas, as vizinhas, as divorciadas, as desempregadas, as avós e as filhas – entre outras identidades pelas quais são percebidas, ou, por isso mesmo, não sejam percebidas. Essas sujeitas históricas, cujas experiências aparentemente não têm alguma similitude com as personagens tradicionalmente enfatizadas pela historiografia, têm muito a nos revelar acerca das estruturas, das organizações e relações sociais. Por isso, optamos por destacar as mulheres do cotidiano do município balsense e partir delas para abordar temas relacionados à História em sala de aula.

2.2 A História Oral e a Memória na perspectiva do trabalho em questão

A proposta desse trabalho abordou história das mulheres e histórias de vida através de fontes orais. Dada a especificidade de ter os relatos de mulheres que residem no

município como fontes fundamentais, foi primordial a utilização da metodologia da História Oral tanto para o trabalho de investigação, que foi desde o preparo à obtenção das narrativas, quanto como ferramenta pedagógica.

A relevância da História Oral vai além de suas possibilidades para atividades de pesquisa e/ou documentação. Segundo Alessandro Portelli (2010, p. 212-213), ela consiste numa experiência de aprendizado em que a “reconstituição” do passado dá-se numa relação dialógica entre entrevistador(a) e entrevistado(a) sendo, portanto, um território de trocas, mas é o narrador quem possui o conhecimento buscado pelo pesquisador. Sobre uma importante característica do processo de realização de uma entrevista de história oral, Portelli (2010) diz:

Os sujeitos da entrevista, portanto, compartilham um espaço narrativo e um espaço físico – e é isso o que a torna possível. Mas o que a torna significativa é que existe também um espaço entre eles, ocupado e representado pelo gravador ou pelo bloco de anotações. A entrevista, antes de mais nada, é um confronto com a diferença, com a alteridade. (PORTELLI, 2010, p. 213)

No fragmento, o autor refere-se a alguns aspectos que compõem a metodologia da história oral. Primeiro, seu caráter científico ao mencionar os equipamentos e instrumentos de documentação dos relatos orais, que por sua vez nos remete às etapas que antecedem o momento da entrevista e garantem seriedade e confiabilidade ao trabalho do(a) pesquisador(a). Segundo, o caráter dialógico que visa evidenciar que o indivíduo entrevistado não é um objeto a ser estudado, mas um(a) colaborador(a) detentor(a) do conhecimento buscado pelo(a) pesquisador(a): suas experiências, seus testemunhos. Por isso, em uma entrevista de história oral, a *escuta*¹⁹ é o lugar de excelência de quem investiga os acontecimentos e seu trabalho, que deve em muitos casos culminar em uma narrativa, resulta da postura de saber ouvir para então contar ou representar.

Um terceiro ponto é enfatizado por Portelli quando afirma ser a entrevista um confronto com a alteridade. É do encontro com o *outro* que o autor trata²⁰. É no conhecimento do diferente e da singularidade de uma existência, permitida pela entrevista, que reside a razão da natureza fascinante da história oral, que segundo Alberti (2004, p. 18) “é vivenciar outras experiências”.

¹⁹ “A história oral, então, é primordialmente uma arte da escuta” (PORTELLI, 2016, p. 10).

²⁰ Ao definir o território da história oral, o autor afirma que esta consiste “em uma narração dialógica que tem o passado como assunto e que brota do encontro entre um sujeito que chamarei de *narrador* e de outro sujeito que chamarei de pesquisador – encontro geralmente mediado por um gravador ou um bloco de anotações” (PORTELLI, 2010, p. 210). Com base nessa afirmação, pode-se afirmar que desse encontro, o *conflito* resulta, por vezes, da divergência entre os interesses do (a) pesquisador (a) e os interesses do (a) narrador (a).

Para Selva Guimarães Fonseca (2006, p. 137), o trabalho com as fontes orais na educação básica pauta-se na concepção de que a disciplina histórica deve envolver investigação e produção de conhecimento por parte de alunos(as) e nesse processo os/as docentes devem coordenar as ações pedagógicas possibilitando a aprendizagem. No trecho seguinte, Alberti (2004) enfatiza a utilidade que os recursos da história oral podem oferecer para o ensino de história:

[...] uma entrevista pode tornar o aprendizado mais fácil, porque trata de experiências concretas, narradas de forma direta e coloquial, e os alunos também podem fazer entrevistas sobre as histórias da comunidade e das famílias. Além de passar a conhecer essas histórias, o estudante desenvolve várias habilidades: o planejamento do trabalho, a prática de pesquisa e a capacidade de falar com pessoas desconhecidas. Entrevistas de história oral podem ser usadas com sucesso também em exposições, programas de vídeo e em outros recursos de multimídia, como forma de apresentar experiências concretas sobre determinados acontecimentos e conjunturas. (ALBERTI, 2004, p. 28)

Nota-se, portanto, que a autora defende a grande valia da história oral para o trabalho pedagógico, além disso, é preciso considerar outro fator que torna essa metodologia indispensável: seu caráter interdisciplinar. A história oral tem a capacidade de dialogar e transitar por várias áreas do conhecimento. Segundo Portelli (2010, p. 210), ela está localizada “no cruzamento entre História, Antropologia, Linguística e Literatura”. Além disso, pode ser útil em vários campos de pesquisa como o das abordagens de narrativas biográficas²¹, como no caso desse trabalho.

A história oral é o campo das histórias de vida. Por meio da entrevista revive-se o passado através das experiências do(a) interlocutor(a), que se vale da memória como acesso aos eventos ocorridos. Em concordância com Portelli (1997, p.33), cabe ressaltar que a memória não consiste somente em “um depositário passivo de fatos, mas também um processo ativo de criação de significações”, portanto, as fontes orais são também narrativas já que é na construção do discurso que o passado ganha significado e ao narrar a si (ou sobre si) o indivíduo atribui um sentido às suas experiências.

Assim, a memória é tomada, sobretudo como o território do passado. Todavia, precisa-se considerar que as significações do passado não são tidas apenas pelo que foi lembrado, mas constituídas também pelo que foi esquecido. Sobre essa relação, Eni

²¹ A autora Verena Alberti (2004, p. 23-27) menciona outros campos de pesquisa em que a história oral é útil: História do cotidiano; História política; Padrões de socialização e de trajetórias; História de comunidades; História de instituições; Histórias de experiências; Registro e tradições culturais e História de memórias; entre outros.

Orlandi (2013), ao investigar as formações discursivas, destaca o papel do esquecimento na formação de uma memória discursiva e sua influência no processo de ressignificação e construção do sentido. Nas palavras da autora “o esquecimento é estruturante. Ele é parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos” (ORLANDI, 2013, p. 36). Portanto, o discurso é possível pela linguagem. Os dois dependem da memória e do esquecimento para significarem.

Em suas considerações acerca das problemáticas que envolvem os deveres da memória para com as sociedades atuais, Marieta de Moraes Ferreira (2006, p. 201) defende que “estudar o que é esquecido e o que é lembrado parece fundamental para entender o presente”. De acordo com a autora, as discussões em torno da memória expõem o questionamento sobre a função do passado em nossos dias, sendo que, para indivíduos e grupos, ela serve de embasamento para a compreensão e como justificativa para as ações.

Vejam os a seguir o que Michael Pollak afirmou acerca da memória:

A priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes. (POLLAK, 1992, p. 201)

Nota-se pelo fragmento que a memória é tanto individual quanto coletiva, e que ambas estão inter-relacionadas. O autor aponta para a premissa de que a memória é um fenômeno individual ao forma-se a partir das experiências vivenciadas pessoalmente, mas concorda com Halbwachs que a vivência em grupo gera uma memória partilhada, coletiva, que é por sua vez individualizada. Defensor de que a memória não é estática, mas, que está sujeita a modificações que dependem da conjuntura social e política, Pollak (1992, p.201-202) defende que ela é constituída a partir de elementos que obedecem aos critérios do acontecimento, das personagens e do lugar. Ao considerar que, o que se obtém de entrevistas de histórias de vida são memórias, deve-se ponderar sobre seu papel que é, sobretudo, atribuir sentido às experiências individuais e coletivas.

A História Oral, na perspectiva desse trabalho, é utilizada como meio de aproximação entre os(as) alunos(as) e o cotidiano local através dos relatos das mulheres que residem no município, e que foram recolhidos durante as entrevistas. Fonseca (2006, p. 139), em defesa dessa metodologia como ferramenta pedagógica, afirma que esta possui “possibilidade de diálogo passado e presente, de ouvir a voz do outro, de trabalho com a

memória individual e coletiva”. Nesse sentido, Marta de Souza Lima Brodbeck (2012, p. 50) acredita no “conhecimento da história uns dos outros, no diálogo com a família e com as pessoas mais velhas, levando assim à percepção da história de vida e das memórias”. Com esse intuito de proporcionar um segundo olhar para a realidade que cerca os(as) discentes, a memória é fundamental, e aqui, concorda-se com Alberti (2004) ao afirmar que esta “resiste à alteridade e à mudança e é essencial na percepção de si e dos outros” (POLLAK apud ALBERTI, 2004, p. 27).

2.3 Biografias: algumas reflexões

Tipificado como texto narrativo, a biografia tem função de narrar os eventos e as ações de alguém de modo a contar, geralmente por meio da escrita, sua vida. Neste trabalho tomamos a biografia como uma importante ferramenta pedagógica para o ensino de história. Nesse sentido, também partidária do trabalho com biografias em sala de aula, Kalina Vanderlei Silva (2010, p. 17) argumentou: “o forte apelo que esse gênero exerce sobre o público leigo e o papel que a biografia pode desenvolver como representação do contexto histórico ao qual pertence o biografado”. Portanto, indicamos aqui, duas das razões principais para sua escolha: a atratividade exercida por este tipo de narrativa dos fatos do cotidiano e as possibilidades de acesso a um contexto histórico mais amplo.

Outro motivo para o trabalho com a narrativa biográfica é sua capacidade e facilidade de dialogar com várias áreas do conhecimento. Silva (2010, p. 13), o definiu como gênero de fronteira que “dialoga com diferentes áreas do saber, da História ao Jornalismo, passando pela Literatura e a Psicologia”. Já Loriga (2011, p. 18), chamou-o “gênero híbrido e compósito”. Também neste mesmo sentido, ao afirmar que há uma ligação entre “certa noção de etnografia e uma perspectiva biográfica”, Kofes (2015, p. 37) indica a relação que este gênero tem com a antropologia. Este é outro aspecto peculiar da escrita de vida – transitar por diversos campos do conhecimento – que consideramos pertinente para o ensino e pode ser aplicado através de trabalhos pedagógicos interdisciplinares.

Se para a prática pedagógica a biografia oferece muitas possibilidades, sua relação com a História foi marcada por querelas ligadas ao regime de veracidade. De acordo com Loriga (2011, p. 19), essa questão emerge da fluidez entre as fronteiras “que separa a biografia da história e da literatura”. Nas palavras de Giovanni Levi (2002, p. 168): “a biografia constitui na verdade o canal privilegiado através do qual questionamentos e as

técnicas peculiares da literatura se transmitem à historiografia”. Logo, tem relação com a narrativa e sua capacidade de representação veritativa, um aspecto que circunda o campo historiográfico.

A semelhança entre a produção do historiador e a narrativa de ficção, característica da literatura a qual a biografia foi inicialmente categorizada, se esgota na distinção entre romance e biografia histórica: “os eventos contados a partir da narrativa do historiador são impostos por documentos e não nascidos da imaginação” (RAGO, 2018, p. 82). Entretanto, a proximidade persiste na medida em que a narrativa é capaz de preencher lacunas documentais e criar sentido – e aqui, no ideal verossímil da ciência histórica, talvez, resida o caráter ficcional.

Ao que parece, a questão envolve a capacidade da biografia de conseguir representar a vida de um indivíduo em sua totalidade e complexidade. Aproximando a biografia do romance, François Dosse (2015, p. 55) afirmou que “o recurso [d]a ficção no trabalho biográfico é, com efeito, inevitável, na medida em que não se pode restituir a riqueza e a complexidade da vida real”. O sociólogo Bourdieu (2002, p. 185) chamou de ilusão retórica “tratar a vida como uma história, isto é, como relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção”. O que o sociólogo defende, é que a realidade é marcada pela descontinuidade, pelas inconstâncias, as contingências. Todavia, essas discussões não excluem o caráter eficiente desse gênero de representar o passado.

Foi nos anos 1970 e 1980 que a história de vida entrou, para usar uma expressão de Bourdieu (2002, p. 183), de “contrabando no universo científico”. Foi a consolidação da biografia histórica no campo da ciência histórica. O caráter pop da narrativa que encadeia os eventos cotidianos e os fatos é fonte de encanto para muitos leitores, o que ampliou a “massa de consumidores de história” (RAGO, 2018, p. 86).

A biografia não é exclusividade de historiadores. Jornalistas e ficcionistas se valem do gênero em seu ofício. Sua inclusão no campo da historiografia emergiu, segundo Silva (2010, p. 14), da “vontade totalizante da História de estudar todos os aspectos de uma sociedade”. Neste caso, os indivíduos e seu papel na História. Com a chancela da biografia histórica no campo da historiografia, o foco se modificou passando dos grandes homens às pessoas comuns que podiam ser indivíduos ou grupos sociais. Numa reflexão acerca do papel da narrativa na explicação dos acontecimentos e das estruturas, Peter Burke (1992) afirmou que os historiadores da micronarrativa se valeram desse gênero para recriar um contexto e explicitar como as estruturas incidem sobre os indivíduos, suas decisões, seus destinos. Um exemplo citado pelo autor é a obra intitulada *O Retorno de Martin Guerre* de

Natalie Davis na qual por trás da figura do protagonista está a sociedade francesa e seus valores (BURKE, 1992. p. 341-344).

Muitas questões relacionadas aos usos da biografia e o sentido das narrativas de vida para a história se levantaram a fim de discutir limites e possibilidades desse gênero, marcante no Brasil desde o final do século XX. É na relação entre indivíduo e contexto que surge o dilema: o indivíduo, produto do meio e determinado por ele, é capaz de, num movimento contra normativo transformar as estruturas? Uma possibilidade de resposta a essa questão é expressa por Giovane Levi no trecho a seguir:

Na verdade nenhum sistema normativo é suficiente estruturado para eliminar qualquer possibilidade de escolha consciente, de manipulação ou de interpretação das regras, de negociação. A meu ver a biografia é por isso mesmo o campo ideal para verificar o caráter intersticial – e todavia importante – da liberdade de que dispõem os agentes e para observar como funcionam concretamente os sistemas normativos, que jamais estão isentos de contradições. (LEVI, 2002, p. 179-180)

Para o autor, a biografia tem a capacidade de analisar as inter-relações que explicam o indivíduo característico de um grupo e uma determinada época, bem como as margens de liberdade que as incoerências estruturais produzem. A isso ele chamou de caráter intersticial da biografia. Essa discussão, longe de anular o potencial biográfico, reitera que as narrativas de vida são recursos em potencial tanto para a história quanto para o ensino.

Todavia, a função pedagógica deve seguir com cautela para não incorrer no “erro” de usar as biografias para exaltar os heróis tal como foi feito no século XIX. Mas, o perigo não consiste apenas em colocar no pedestal o indivíduo padrão e agente da história, o cuidado deve pautar-se também em não enfatizar as narrativas de caráter modal ou mesmo incorrer nas hagiografias. Para o propósito desse trabalho, reportamos a biografia como instrumento de análise da experiência individual e sua relação com o contexto num exercício recíproco de pensar um a partir do outro.

Nesse seguimento, constatamos a eficácia da biografia no desenvolvimento dos objetivos da educação. O processo de constituição permite o contato com outras vivências e consequentemente o conhecimento do outro de modo que assim é possível desenvolver empatia, diálogo e respeito de maneira que estes são caminhos para uma sociedade mais igualitária. Para tanto, o conhecimento histórico se faz necessário e sua relevância está explícita na competência da BNCC que define:

A valorização e utilização dos conhecimentos históricos construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para compreender e explicar a realidade,

continuar aprendendo e colaborar para uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018)

O trecho do documento enfatiza a constituição histórica das diversas disciplinas. Nesse sentido, trata-se de mobilizar os conhecimentos dos diversos campos do saber para a apreensão do “mundo”. Ora, as ciências tem função de servir aos propósitos dos seres humanos, atender necessidades, responder questões e propor soluções. Assim, a vivência prática é onde os elementos interdisciplinares se entrecruzam e a biografia tem a capacidade de demonstrá-los.

2.4 As narrativas e as biografias das mulheres de Balsas - MA

A especificidade desse trabalho, diante de tantos outros sobre mulheres, biografias e ensino de história, são as trajetórias de vida de mulheres que residem no município como aporte teórico-metodológico para o estudo, a reflexão e a problematização da história das mulheres. Brodbeck (2012, p.50) defende esse tipo de abordagem (o local) e afirma que o universo investigado, durante atividades de pesquisa oral e entrevistas deve ser aquele mais próximo aos estudantes. Fonseca (2006, p. 137) afirma que essas atividades, além de envolver a produção de saberes, possibilita aos alunos problematizarem e refletirem sobre a realidade que os cercam.

A biografia é um “gênero literário muito importante para a memória da humanidade” (OLIVEIRA; CASTRO, 2008, p. 81), pois permite que ações e personagens não caiam no esquecimento. Esse “dever da memória” pode resvalar nos extremos da sacralização ou banalização da memória reforçando “a perpetuação de rótulos como o do herói, da vítima ou dos moralizadores” (FERREIRA, 2006, p. 200). Assim, o foco nas experiências de personagens locais tem por objetivo evitar esses extremos e a hierarquia que parece existir quando se privilegia indivíduos distantes no tempo e no espaço.

Nessa perspectiva, cabe tomar a narrativa do livro didático como suporte e guia do trabalho docente em sala de aula. Entre aquelas que aparecem no livro do 8º ano²² é possível apontar Maria Quitéria de Jesus (de origem humilde, é considerada a primeira mulher a integrar uma unidade militar no Brasil), a Imperatriz Leopoldina (integrante da realeza austríaca e esposa de Dom Pedro I que atuou na independência do Brasil), a

²² Personagens mencionadas no livro didático do Projeto Mosaico para os(as) alunos(as) do 8º ano. Consideramos que, tendo estudado na instituição Dr. José Bernardino Pereira da Silva, ou em qualquer outra escola municipal na cidade de Balsas, os(as) discentes utilizaram este livro antes de ingressarem no 9º ano.

Princesa Isabel (assinou a Lei Áurea abolindo a escravidão no Brasil) e as mulheres escravizadas que aparecem na narrativa de forma generalizada como vítimas da escravidão durante os períodos colonial e imperial. Outras personagens, próximas temporalmente, mas distantes em termos de espaço, como Dilma Rousseff e Maria da Penha, são destacadas por serem, respectivamente, primeira presidenta do Brasil (vítima do golpe de 2016) e vítima de violência doméstica, cuja experiência e luta contribuiu para a criação de uma legislação que protege mulheres e pune agressores, e que leva seu nome, Lei Maria da Penha.

As mulheres destacadas, assim como suas ações ou seu lugar social de pertencimento, que constituem quem elas foram e são, e se “justificam” porque foram evidenciadas, diferem da realidade das alunas e das mulheres do cotidiano dos alunos. Ora, integrar a realeza, participar de batalhas e ocupar cargos políticos de grande visibilidade parecem situações distantes dos(as) discentes. Por outro lado, a situação de violência doméstica pode, infelizmente, não ser tão distante²³, dados os altos índices²⁴ no estado do Maranhão, por exemplo.

Justificamos, então, que a abordagem deste trabalho a partir das experiências de mulheres próximas da realidade dos alunos(as) permite, além de promover o interesse por problemas que transcendem sua realidade, pensar o passado a partir do presente e com isso contribuir para a percepção da aplicabilidade prática do conteúdo histórico, o que se dá com a própria aprendizagem histórica. Cabe ressaltar, porém, que nossa pretensão não é resolver todos os problemas relacionados ao ensino da disciplina histórica, mas contribuir para que os alunos(as) sejam conscientes de que a História tem tanta aplicabilidade no cotidiano quanto qualquer outra disciplina do currículo.

A seguir, apresentamos quatro das narrativas biográficas produzidas pelas alunas. Os textos são sobre as mulheres que convidamos para participar da pesquisa: Bernadete Costa dos Santos, Fransuila das Chagas Lopes, Maria José da Silva Santos e Marilene Lopes Carvalho. A escolha dessas colaboradoras esteve pautada no nosso objetivo de abordar as diversas experiências femininas relacionadas, precipuamente, a sua atuação profissional em campos que de alguma maneira estão marcados pelo sexismo. Assim, quando somadas às vivências das mulheres indicadas pelas alunas, selecionadas muitas

²³ Não houve menção ou qualquer informação de que algum dos alunos ou das alunas sofra violência doméstica ou presencie este tipo de violência com algum familiar, por isso a afirmação “pode não ser”.

²⁴ Dados do Ministério Público do Maranhão apontam para o alto índice de violência contra as mulheres no estado. Somente em 2019 foram registrados 48 ocorrências de feminicídios, 10,4% a mais do que em 2018, e que a maioria dos casos ocorre no ambiente doméstico e são praticados por companheiros das vítimas. Estima-se que o número de ocorrências seja ainda maior se considerarmos os casos não registrados. Fonte: <https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPCRIM/dados_estatisticas/feminicidio/2019/feminicidio_2019.pdf>. Acesso em 02.03.2020.

vezes entre familiares, e quando não, escolhidas entre vizinhas e outras que estivessem próximas, constituem rico aparato para o intuito de problematizarmos as relações de gênero. Isto posto, seguem as biografias das “Mulheres de Balsas - Ma”.

Bernadete Costa dos Santos

Bernadete Costa dos Santos nascida em Balsas no dia 19 de maio de 1972, onde sempre morou e reside. É funcionária pública da Prefeitura de Balsas atuando como guarda municipal e agente de trânsito há aproximadamente 13 anos.

Ela foi uma das primeiras mulheres a entrar para a Guarda Municipal e na época, era ocupado por homens. Ela defende que esse pode ser um lugar para as mulheres e que ela gosta muito da sua profissão. No início da sua carreira trabalhou quatro meses como agente de trânsito, depois trabalhou oito anos para o governo estadual, dois anos na própria Guarda Municipal e já está há 13 anos no departamento de trânsito.

Bernadete reconhece que o cargo de guarda municipal é bom para as mulheres, ele agora emprega várias mulheres. Bernadete é casada e tem três filhos, seu sonho é trabalhar na área de serviço social como voluntária.

Autoras: Felícia, Íris e Úrsula.

Fransuila das Chagas Lopes Farias

Fransuila das Chagas Lopes Farias nasceu em 19 de outubro de 1968, na cidade de Balsas, Maranhão. Estudou durante o ensino fundamental nas Escolas públicas Eurico Boga e Maria Justina Serrão, e o ensino médio na Instituição Privada Normal. Fransuila é formada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão, faz militância desde os 18 anos de idade.

Foi eleita em 2004 para vereadora e a partir de 2005 começou a exercer o mandato. Atualmente, a mesma está exercendo seu quarto mandato. Em 2011, foi secretária do município. Várias leis que foram propostas por ela foram aprovadas, principalmente aquelas relacionadas às mulheres.

Fransuila começou a lecionar dando aulas particulares em casa para seus sobrinhos. Com isso, anos mais tarde, decidiu abrir uma escola. Para ela não tem sido fácil relacionar a vida política com as responsabilidades em casa. Fransuila é casada e tem 3 filhos. A mesma já foi demitida duas vezes por conta de sua luta pelos direitos dos professores.

Autora: Eva.

Maria José da Silva Santos

Maria José da Silva Santos nasceu no dia 11 de julho de 1942, tendo hoje 77 anos. É natural de Uruçuí, no Piauí, mas veio para Balsas - MA na década de 80 e mora no bairro Potosi. Trabalhou vinte e três anos como zeladora da escola e também em casas como faxineira e cozinheira. E hoje trabalha na horta comunitária.

Parou de trabalhar na escola, mas continua seu serviço na horta comunitária. Tem dois filhos e é casada. Maria José não teve oportunidade de estudar, só aprendeu

assinar, pois naquele tempo era mais difícil de acessar a escola, porque vivia no sertão. Agora, ela acha tudo mais fácil porque a cidade tem muitas escolas.

Na sua trajetória de vida ela achou que foi difícil, pois não tinha esse salário que tem hoje, tinha que ralar pra ganhar. Estudou com idosas depois de velha no Conviver. Passou sua infância no sertão, Balsinha, Alto Parnaíba.

Casou-se em Balsas – MA, comprou um terreno e construiu sua casa. Hoje, fala aos jovens para viverem com amor, harmonia, sem causar brigas para não dar morte e nem discórdia.

Autoras: Lia e Ane.

Marilene Lopez de Carvalho

Marilene Lopez de Carvalho nasceu em Águas Brancas, no Piauí, em 21 de outubro, tem 52 anos. Casou-se em 1988 e atualmente é divorciada, teve dois filhos nesse relacionamento. Atualmente é vice-diretora do Colégio Marista São Pio X, desde 2002. Formou-se em Letras na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e nunca atuou em outra área a não ser na educação. Sua primeira experiência em sala de aula foi em 1989, dois anos depois se tornou coordenadora em uma escola municipal, e da coordenação passou para diretora dessa mesma instituição.

Especializou-se em Psicologia Educacional, Direção e Supervisão Escolar e Administração. Seu primeiro emprego foi aos 14 anos em um cartório substituindo uma Tabeliã que precisou se ausentar, na época ela ajudou em casamentos e isso foi uma experiência que rendeu grandes aprendizados.

Inicialmente queria se formar em psicologia clínica, mas não tinha condições de arcar essa faculdade, então aproveitou as oportunidades que surgiram e nunca se acomodou.

Marilene veio morar em Balsas – MA. Chegou em julho de 1988 e no mês de agosto conseguiu emprego como professora na escola “Sossego da Mamãe”, trabalhou nessa escola por meio semestre e já em maio de 1989 teve seu primeiro filho. Embora passasse o dia todo trabalhando na escola, nunca deixou de ser presente na vida dos filhos.

Autoras: Anna, Lara, Gerlane e Ruth.

Selecionar as mulheres que contribuíram com essa pesquisa exigiu que evitássemos a já citada hierarquia de experiências ou uma ordem de importância de personagens “dignas” de serem evidenciadas. Conforme já explicitamos, a transmissão de valores permeia o ofício de professores(as) (BRABO, 2015, p. 271). Logo, na função de docentes, buscamos evitar reforçar entre os/as alunos(as) o ideal de sujeito da história como aquele(a) que “sempre” se distancia da realidade próxima. Por isso, buscamos mulheres cujas trajetórias permitissem às alunas verem a si e a outras que integram seu círculo social, ao mesmo tempo em que encontrassem o novo nessa experiência.

As biografias apresentadas são representações das experiências das colaboradoras e demonstram como as estudantes perceberam-nas. Tais representações na forma narrativa

resultaram de um trabalho que na percepção de Luiz Salgado Guimarães (2006, p. 47) consiste em “ordenar, dar forma e tornar significativo um conjunto disperso de experiências e vivências segundo certos padrões e dispositivos capazes de serem apreendidos por uma comunidade de leitores/intérpretes”. Essa faina da narrativa é o que o autor chamou de “domesticação do passado”. Essas narrativas biográficas, portanto, são relatos de eventos experienciados por outras mulheres e estruturadas a partir da significação subjetiva da percepção das alunas.

Para Margareth Rago (2018, p. 211), relatos de vida são narrativas vivenciais e não representam “algo já pronto e existente”, mas são meios pelos quais o sujeito “impõe sua forma à própria vida”. Portanto, faz-se fundamental considerar quais representações as entrevistadas fizeram de sua trajetória e quais imagens de si buscaram propagar. Consideremos, portanto, a questão da identidade manifestada nos relatos das interlocutoras. Antes, porém, vejamos o que Michael Pollak nos diz sobre identidade:

[...] é o sentido da imagem de si, para si e para os outros. Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros. (POLLAK, 1992, P. 204)

De acordo com o autor, a identidade resulta de uma construção simbólica da imagem de um indivíduo e vale-se da memória como elemento constitutivo. Nesse sentido, cabe retomar a concepção de Stuart Hall (2000) para quem a identidade, seja individual ou coletiva, é constituída no interior do discurso e não é estática nem unificada, pois está em constante processo de transformação. Assim, a questão da identidade não consiste apenas em definir/identificar o sujeito, mas compreender a transformação a partir dos recursos históricos e culturais manifestados e compreensíveis pela linguagem.

Antes de iniciarmos as considerações acerca dos relatos das colaboradoras, é necessário lembrar que estes foram elaborados numa dimensão dialógica. Para Portelli (2010), as fontes orais são produzidas tanto pelo(a) entrevistador(a) quando pelo(a) entrevistado(a), e concorda com C. Vann Woodward de que uma entrevista documentada “tem dois autores: a pessoa que pergunta e a pessoa que responde” (WOODWARD apud PORTELLI, 2010, p. 212). O entrevistador assim contribui com a produção da narrativa ao instigar a emergência de memórias e performances através de suas perguntas, reações e até mesmo de sua presença:

A ideia de que existe um ‘observado’ e um ‘observador’ é uma ilusão positivista: durante todo o tempo, enquanto pesquisador olha para o narrador, o narrador olha para ele, a fim de entender quem é e o que quer, e de modelar seu próprio discurso a partir dessas percepções. A “entre/vista”, afinal, é uma troca de olhares. E bem mais do que outras formas de arte verbal, a história oral é um gênero multivocal, resultado do trabalho comum de uma pluralidade de autores em diálogo. (PORTELLI, 2010, p. 20)

O autor enfatiza que as fontes orais não resultam unicamente do interesse do narrador, embora este seja um fator determinante. Nesse mesmo sentido, Danièle Voldman (2002, p. 250-251) afirma que o historiador ou o pesquisador, ao encorajar alguém a participar de uma entrevista de história oral, procede com a invenção de uma fonte. Com isso, pretendemos explicitar que as narrativas das mulheres que residem em Balsas foram elaboradas a partir do diálogo das mulheres com as alunas e que em outras circunstâncias seriam expressas de outra maneira. Logo, as narrativas respondem a questionamentos elaborados a partir da proposta desse trabalho, que inclui os nossos interesses como pesquisadoras, e também das alunas que participaram direta ou indiretamente das entrevistas e foram responsáveis pela produção das biografias. Então, seguem nossas análises acerca dos relatos de vida de Bernadete Costa dos Santos, Fransuila das Chagas Lopes, Maria José da Silva Santos e Marilene Lopes Carvalho:

O convite à Bernadete para ser colaboradora nesse trabalho esteve relacionado à sua experiência e atuação profissional. Ela integrou a primeira turma de mulheres que ingressaram na Guarda Municipal de Balsas como agente de segurança e de trânsito, o que pareceu abrir um precedente para a participação feminina nessa área e em outras majoritariamente masculinas conforme notado em seu relato:

Eu tenho certeza que na hora que abrir um concurso pra Guarda Municipal, a concorrência vai ser demais e o número de mulher vai ser bem maior. Bem maior do que antes, porque eu acho que vai ser até maior do que o número de hoje, que as mulheres. Desse tempo pra cá, aqui na cidade eu nem sei se tinha PM mulher. Tinha? Eu acho que não tinha PM mulher, e depois apareceu a PM mulher. Aí foi agente de segurança mulher, tem um monte aí. Bombeiro civil mulher nem se fala, não é não?! E aí surgiu assim um monte de agente de segurança, tudo mulher que tem por demais aqui na cidade agora. Até nisso aí, até os postos de combustíveis que também não tinha mulher. Aí, a partir desse tempo começou a aparecer mulher. Hoje em dia não chama mais disso né, mas chamavam até de bombeira na época, de posto chamavam de bombeira, agora chama é de frentista. Mas não tinha também. Surgiu um monte de coisa em que as mulheres começaram a se destacar. (Bernadete Costa dos Santos, 2019)

Segundo a narrativa de Bernadete, algumas profissões eram exercidas apenas por homens. Após seu ingresso na guarda municipal, a premissa de que essa era uma função apenas masculina foi questionada, possivelmente por dois motivos. Primeiro, porque seu

ingresso permitiu-lhe outro olhar que identificou a ausência de outros sujeitos semelhantes, no caso, outras mulheres. Em segundo lugar, pressupomos que o pioneirismo de sua atitude, assim como das outras mulheres que buscaram exercer a função naquele momento, contribuiu para romper com a ideia de que existe profissão exclusiva para homens e para mulheres.

Bernadete recorda que prestar o concurso para Guarda Municipal consistiu num rito de sobrevivência. Pois, foi a possibilidade de ter emprego e estabilidade que a impulsionou a aproveitar a oportunidade. Ela desconhecia que havia outras mulheres pleiteando as vagas ou mesmo que exerciam a função em outros lugares: “Quando eu cheguei lá, a Raimunda [...] insistiu pra não fazer, que ela achava que era só um concurso pra homem. E ela até falou lá que eu era a primeira pessoa a se inscrever pra fazer pra Guarda” (SANTOS, 2019). Assim, a narrativa de Bernadete estruturou-se em torno de sua atuação profissional, e até mesmo a menção de seus papéis de mãe e esposa seguiram a sua condição de funcionária pública do município de Balsas no cargo de agente de segurança e de trânsito, para os quais sempre teve o apoio de seu marido:

É uma das coisas que eu tenho que agradecer muito, porque ele nunca deixou de me apoiar. Se tinha que levantar cinco horas, ele levantava comigo pra ir me deixar. Só tinha um meio de transporte, aí ele tinha que ir me deixar e ele tinha que ir me buscar. Aquela correria. E até hoje é assim. Ele sempre tá comigo, mesmo que não há necessidade ele sempre tá assim comigo, me apoiando nessa minha escolha, que acaba acontecendo que a gente faz achando que nem vai da certo, e acabou que deu certo, mas também ele nunca deixou de me apoiar não. (Bernadete Costa dos Santos, 2019)

Questionada se em sua atuação como guarda municipal já havia notado algum tipo de relutância por parte de alguém devido ao fato dela ser mulher, a resposta foi que não. Porém, relatou as dificuldades que ela e seus colegas de profissão encontram:

As pessoas não querem agora dá um passo a pé, eles querem tá, se possível, entrar nos comércios de carro e de moto sem ter que usar as pernas. E eles usam qualquer despiste pra poder esconder o erro deles. Hoje mesmo, agora à tarde, a moça, “ah, eu fui aqui nessa farmácia!”. Toda coisa deles é “eu fui na farmácia”, “eu fui no cartório”, “eu fui no banco”, “foi ligeiro”... Tudo é “rapidinho”, “só um minutinho”. Usa doença. Usa um monte de coisa pra evitar a notificação, só que a gente sabe. Tem as placas pra que as pessoas, quem fez habilitação, saber onde está certo e está errado, onde pode parar ou deixar de parar, o que fazer de certo e não fazer de errado. Às vezes nem tudo, [...] mas, se a pessoa pode usar o celular pra tá orientando, porque não se orienta pra saber o que é certo e o que é errado no trânsito, não é? E eles fazem de propósito mesmo, as pessoas. Porque é impossível você passar o dia todinho, e eles cometem o mesmo erro e aí usa a mesma desculpa, direto, direto, direto. Aí todos os dias tem. Tem pessoas que... hoje mesmo um senhor falou: “aí, o moço! Olha o que foi que o senhor ganhou essa hora do dia: uma multa em plena segunda feira”. Aí ele virou pro moço e

disse “tô dando trabalho pra eles”. Meu colega respondeu pra ele: “e a gente gosta de trabalhar”, “pode dar que a gente gosta é de trabalhar”, e ele respondeu “ah, e é assim?”, “é!”. É o que acontece, o de menos. Às vezes as pessoas ficam até valentes com a gente. E muito valente! Mas, é assim mesmo, toda profissão tem o seu risco, tem os seus altos e baixos e a gente tem que saber como levar, né. (Bernadete Costa dos Santos, 2019)

De acordo com sua narrativa, a resistências das pessoas está em respeitar às normas. Seu relato expõe uma característica da nossa cultura, um rótulo que resulta da indistinção entre o público e o privado, ou da concepção de que o espaço público seja de alguma forma, uma extensão do privado²⁵. Notamos, então, o desgaste que advém de aplicar as leis e ter que lidar com a aversão de algumas pessoas em cumpri-las.

Em outro momento ela afirmou:

Já ouvi muito comerciante dizer ‘pode fazer porque o vereador tal é meu amigo tal’, e diz isso pra gente, né. Aí, nesse caso aí a gente força o negócio pra que vá mesmo pra frente, pra mostrar pra eles que eles têm o vereador, mas a gente também tá ali pra fazer um serviço bom. (Bernadete Costa dos Santos, 2019)

As falas da colaboradora apontam para práticas recorrentes por parte de indivíduos que se consideram acima das leis. Muitas vezes, em situações como as relatadas, quem burla as regras considera-se, de algum modo, superior aos demais cidadãos. Acontecidos como estes não foram vivenciados por ela quando trabalhou por alguns anos no corpo de Bombeiros como funcionária cedida pela prefeitura. Apesar dos reveses, Bernadete mostrou-se realizada em exercer sua função, e, principalmente, destacou sua capacidade e comprometimento em cumprir, com a máxima excelência, seu dever na Guarda Municipal de Balsas.

Tal como ocorreu com Bernadete, a ideia de entrevistar Fransuila emergiu, sobretudo, de sua atuação profissional, nesse caso nas esferas da política e da educação. Sua atuação como vereadora e fundadora de uma escola de ensino fundamental I e II constituíram o eixo pelo qual o diálogo com a interlocutora tornou-se possível, e a partir dos quais outras experiências relacionadas, e às vezes não, emergiam numa tessitura coerente e contínua compondo sua trajetória.

Em sua narrativa, Fransuila demonstra que o interesse pelas questões políticas esteve presente desde muito cedo:

²⁵ Em *Raízes do Brasil*, Sérgio Buarque de Holanda desnuda a “cordialidade” característica da nossa cultura e aponta as origens e os prejuízos dela resultante.

[...] a gente sempre teve nos movimentos sociais, a Pastoral da Juventude e na Pastoral da Mulher, e aí a gente vai se envolvendo com esses projetos, com essas ações e aí você começa a se interessar também por política. E através da Igreja Católica tive formação política e a gente se filiou no Partido dos Trabalhadores e de lá pra cá a gente já concorreu a várias eleições, e com isso estando no quarto mandato na condição de vereadora. (Fransuila das Chagas Lopes Farias, 2019)

Segundo relatou, ela fez militância desde os 18 anos de idade e por intermédio de sua atuação na Igreja Católica pôde participar de vários projetos sociais, o que possibilitou seu interesse e aptidão para a política. Logo, sua atuação nesse campo foi posta como algo espontâneo resultado de eventos que culminaram “naturalmente” em seu ingresso como membro do legislativo municipal. Sua atuação na área educacional teve início durante sua adolescência, mas a fundação da escola foi explicitada como um rito de sobrevivência:

Olha, desde os 16 anos que eu dou aula, e a gente sempre participou também [...] dos movimentos dos professores por melhorias de salário, e diante dessas lutas de classe [...] e eu estava sempre à frente desses movimentos e [...] um período desses o prefeito me deu demissão porque a gente estava à frente dos movimentos e eu fiquei desempregada. Eu convidei dois sobrinhos meus de cinco anos e mais três vizinhos e comecei dar aula particular, com cinco alunos, né? A gente não tinha quadro, não tinha cadeira, tinha apenas uma mesa, colocava os meninos em cima da mesa, pegava um papel, fazia o quadro e comecei ali a alfabetizar aqueles meninos né? Aí logo no ano seguinte eu vi que tinha possibilidades, foi o ano também que eu me casei, né? E na minha própria casa eu coloquei uma salinha, isso em 1988, coloquei uma salinha e comecei dar aula. E aí começou, de cinco alunos apareceu dez, depois quinze, depois vinte, e hoje estamos com setecentos alunos. (Fransuila das Chagas Lopes Farias, 2019)

Notamos que ser dona da escola foi uma condição que emergiu como reflexo de sua postura contrária aos interesses dos que exerciam o poder. Sua situação de desempregada é exposta como resultado de sua transgressão, da sua inserção nos movimentos de defesa dos trabalhadores, o que exigiu de si a reinvenção dos meios de sobrevivência. Hoje, a Escola Infantil Brincando e Aprendendo é considerada uma das mais destacadas instituições particulares da cidade. Logo, a escola é o coroamento do seu esforço e simboliza o próprio êxito.

Em vários momentos da entrevista, Fransuila mostra-se como alguém cujo dever é servir, cuidar e promover o bem estar dos outros. Indagada sobre como concilia a vida profissional com a familiar, ela diz que “não é fácil”, mas que consegue devido ao apoio que tem da família e pela satisfação em ajudar as pessoas contribuindo com sua instrução e reivindicando, solicitando e propondo projetos de leis.

A imagem que ela constitui de si e pela qual quer ser reconhecida, é a de mulher que contribui para a melhoria da sociedade, conforme fica evidente ao afirmar: “vereador quer

dizer, ver a dor do outro, ver a dor da pessoa, o que ela tá sentindo, e você dá aquela contribuição e a gente fica muito mais feliz, talvez mais do que aquele que foi ajudado, pois eu me sinto muito feliz e minha família também me apoia bastante” (FARIAS, 2019).

A narrativa de Fransuila foi elaborada a partir de sua atuação na esfera política. Talvez por este ser um campo socialmente e historicamente privilegiado, e do qual a colaboradora tem consciência, ou, porque intuiu que em torno dele estariam pautados os interesses dessa pesquisa, ou mesmo porque reconhece que sua luta pode e deve abrir portas para as mulheres:

Eu sempre digo que nós somos a minoria ainda na política, de 17 vereadores, nós só somos quatro mulheres. E muitas vezes a gente se sente sufocada, por isso, desenvolver políticas voltadas. Porque a mulher, ela tem a maior facilidade de saber lidar. Nós somos capazes de fazer várias coisas ao mesmo tempo, né? E com muita competência e com muita responsabilidade. Nós fomos educadas pra errar menos do que os homens, né? Nós fomos educadas desde criança de como se sentar, de como se postar, de como falar, de tudo, então, tivemos uma educação totalmente diferente dos homens, que só lhe ensina que o homem pode tudo e a mulher não pode. (Fransuila das Chagas Lopes Farias, 2019).

Ela afirmou que ao longo de sua trajetória, o fato de ser mulher não a impediu de concretizar seus projetos, porque não se subordinou diante dos outros. Todavia, ela demonstra ter consciência de que, como mulher atuante na política, ocupa um espaço majoritariamente masculino. Além disso, ressalta que sobre as mulheres ainda recaem as consequências negativas de uma educação que inibe suas ações nos espaços das disputas políticas. De certo, ela luta para romper com a ordem patriarcal e ampliar a participação feminina nesse campo:

Como temos a oportunidade de tá conversando aqui, que fica o recado pra vocês também, se interessar por política. Porque a política é o que resolve todos os problemas, é... resolve se você vai ter uma escola pública de qualidade, se você vai ter saúde de qualidade, se você vai ter infraestrutura na sua rua, se você vai ter os programas sociais pra ajudar as pessoas mais carentes. Só quem define isso é a política, né? (Fransuila das Chagas Lopes Farias, 2019)

Sua identificação, portanto, é construída a partir do recorte e da seleção de memórias das experiências vivenciadas, sobretudo no espaço político, organizando-as de maneira a constituir uma representação de si. Ao direcionar seu discurso às estudantes, a interlocutora ressaltou a importância das mulheres na política. Nesse momento, seu tom foi de incentivo para que elas se empenhem em adentrar nesse meio, ainda majoritariamente masculino.

Outra colaboradora entrevistada foi Maria José Silva Santos, que diferentemente de Bernadete e Fransuila não é natural da cidade de Balsas, mas reside no município desde a década de 1980, segundo relatou. Entre as razões para a sua escolha destacamos nesse primeiro momento o fato de ela ser uma das moradoras mais antigas da Rua 22, no bairro Potosi, tendo chegado na localidade por volta de 1995. Logo, neste trabalho, cujos relatos de vidas constituem *corpus* diversificados para as escritas biográficas, a tessitura da narrativa de Maria José a caracteriza também como uma testemunha das transformações que ocorreram na região:

Quando nós chegamos aqui, ali era um *oi* d'água que era clarinha, clarinha. Banhava, lavava roupa era tudo limpinho [...] aí depois era até consumida. Agora *tá* indo, mas é por debaixo da terra. Mas não morreu a cabeça d'água não, *tá* funcionando. (Maria José da Silva Santos, 2019)

A descrição do espaço aparece quando Maria José fala de como foi para a localidade, após comprar o terreno e construir a casa onde mora com a família. Ela ainda explica porque acha que a água desapareceu afirmando “que foram botando esse material e foi calçando as ruas, subindo, subindo, até que aterraram, mas ela tá andando aqui por debaixo. Não morre cabeça de água” (SANTOS, 2019). Implícitas em seu discurso estão as consequências do processo de urbanização. O olho d'água, que permanece no lugar a despeito das construções, se faz presente nos alagamentos que ocorrem anualmente em um trecho da rua. Além do mais, ela faz uma comparação e relata como era a localidade na época em que chegou afirmando que “não era desse jeito aqui, eram afastadinhas as casinhas. Eram bem pouca as casas. Era uma aqui, outra acolá quando eu vim pra cá”, isso evidencia o caráter testemunhal de sua narrativa. “Eu vi”, “eu estava lá”!

Natural do estado do Piauí, mais especificamente da região de Uruçuí Preto, Maria José afirma que morou um tempo no município de São Raimundo das Mangabeiras (MA), onde conheceu seu esposo e só depois chegou a Balsas, na década de 1980. Essas mudanças de cidade demonstram que sua trajetória está marcada por diferentes territorialidades. Nesse sentido, deixar seu local de origem e partir para outro significou inicialmente ruptura, e, posteriormente reconstituição identitária a partir da sua adaptação em território inicialmente de outrem.

Além das rotas, ficaram evidentes em sua narrativa os ritos de sobrevivência. Quando jovem Maria José não teve oportunidade de estudar, pois morava no sertão, e aprendeu a assinar seu nome já com idade avançada. Ao longo de sua trajetória, Maria José

exerceu várias funções informais como faxineira e cozinheira. Além destes, trabalhou 23 anos como zeladora em escolas do município e em uma horta comunitária, onde permaneceu até o início de 2020. De fato, o trabalho constituiu o principal meio de sobrevivência, através do qual conseguiu comprar o terreno, construir sua casa e criar os filhos dos quais se orgulha em dizer: “E nem deram trabalho no colégio meus filhos, todos dois, acredita? Pra estudar, nenhum, nenhum. Se eu disser *tô* errada. Todo ano terminaram os estudos deles, sem trabalho”.

Ao retratar seu trabalho na horta, Maria José afirmou que no início eram 21 pessoas, mas no momento só sobraram seis. Diante da menção dos nomes de algumas “colegas” ela foi indagada se só havia mulheres trabalhando lá, e ela respondeu “Não, mas as mulheres têm mais que os homens”. Segundo relatou, sua produção da horta era vendida de porta em porta para as pessoas na vizinhança. Depois, com o avançar da idade e a diminuição do seu vigor físico, passou a comercializar diretamente da sua casa para os clientes fixos. Para a colaboradora, o trabalho não era somente uma fonte de sustento, mas de realização pessoal. Quando instigada a falar sobre os objetivos que queria alcançar, ela disse: “é trabalhar até aguentar, até a resistência do corpo da gente, né”. Logo, com vários projetos concretizados — a casa própria, os filhos criados e formados, uma neta e garantia de renda fixa com a aposentadoria — o trabalho na horta continuava a ser seu modo de se manter ativa, seu projeto pessoal notado na ênfase em que afirma “A gente não pode é parar. De jeito nenhum”.

Com uma vivência ímpar, o perfil da colaboradora é semelhante ao de muitas mulheres maranhenses: sendo de baixa renda, trabalharam no que aparecia, como nas chamadas “cozinhas alheias”; só puderam estudar já na idade adulta e apenas o necessário para assinar o próprio nome; alcançaram alguma estabilidade diante da conquista da casa própria. Elas vêm na educação um meio para ascensão social dos filhos. Essas mulheres estão nas margens, não apenas da sociedade, mas também da História. Maria José, entre outras mulheres das margens, é uma personagem única no cenário social que ocupa o lugar do *comum*, mas que ao narrar sua trajetória, se inscreve socialmente fora desse lugar.

Marilene Lopes de Carvalho é outra colaboradora que narrou sua trajetória de vida. Em sua entrevista ela se apresentou como vice-diretora do “Colégio Marista São Pio X” desde 2012, condição a partir da qual sua narrativa foi urdida. Desde o início, Marilene deixa explícito que sua atuação na área da educação não consistiu em algo eventual, mas foi resultado de ações conscientes voltadas para isso. Assumindo em sua narrativa seu protagonismo, ela afirma que cursou magistério inspirada em uma professora, Dona

Natália, cuja admiração a instigou trilhar por esse caminho: “ela me inspirou muito pra essa profissão. Eu a admirava e, daí então, eu acho que aí, aí, eu já percebi que era o caminho que eu queria. Daí pra frente eu fui sempre me inspirando, né, e buscando esse objetivo”.

A partir daí, Marilene descreve o trajeto de preparo profissional desde os cursos de magistério e de educação geral até a graduação em Letras com habilitação Português- Inglês. O início do percurso não foi fácil conforme narrado:

Lá na minha cidade não tinha magistério, e as meninas que queriam ser professoras iam pra Teresina estudar no Instituto de Educação Antonino Freire, uma escola renomada que tem o ensino médio, magistério de alto nível, poucas pessoas conseguiam vaga nessa instituição. Hoje lá funciona a Universidade Estadual do Piauí, a UESP. Mas lá começou como um instituto de meninas, só eram mulheres, que queriam se formar pra ser professora. Então, a minha família mesmo não sendo rica, via que tinham condições de me colocar naquela cidade pra eu estudar. Então eu não queria de jeito nenhum cursar o ensino médio de educação geral, que era o que tinha, porque eu queria chegar mais longe, e eu via que já tendo a profissão de professora eu poderia já começar a trabalhar e começar ganhar o meu dinheiro pra buscar o meu sonho maior, que na verdade era ser psicóloga clínica também né, fazer psicologia clínica era o meu próximo objetivo. Então, eu busquei imediata a profissão de professora. (Marilene Lopes Carvalho, 2019)

Marilene é natural do município de Água Branca, no Piauí, e para fazer magistério ela precisou ir para a capital do estado, Teresina, e convicta de seu objetivo insistiu, porém seus pais não permitiram de imediato:

E então eu ainda fiquei um ano em Água Branca cursando essa educação geral, sem gostar, sem querer, mas fiquei porque a minha família cismava em não me mandar com medo, porque também lá tinha um mito de que as jovens nessa idade que eu tinha, de 15 pra 16 anos, que iam pra Teresina, a maioria delas, os pais diziam que se perdiam por lá, traziam um diploma que era uma criança. Então minha família tinha muito medo de me mandar pra Teresina e de lá eu trouxesse esse outro diploma e não realmente um diploma de formação. (Marilene Lopes de Carvalho, 2019)

Percebe-se que o impedimento dos pais tratava-se de uma preocupação “moral”, visto que fora de casa ela estaria exposta à perdição da prática sexual fora do casamento e consequentemente da maternidade. A preocupação de manter as meninas sob os olhos vigilantes dos pais, por exemplo, é uma prática recorrente no Brasil desde o século XIX em que as moças de família da classe dominante deveriam seguir o destino ideal: ser mãe, mas somente depois de tornar-se esposa (SCOTT, 2013, p. 24). Mesmo assim, com a ajuda da mãe ela foi matriculada no instituto e pôde cursar o magistério, porém enfrentando dificuldades conforme relatou:

[...] era um extremo. Tinha que pegar dois ônibus. Meu pai me dava dinheiro pra pagar um ônibus só e lá do meio da estrada eu ia a pé até a escola. Então eu saía muito cedo de casa. Eu saía mais ou menos umas dez, dez e meia pra chegar uma hora na escola, pra começar a estudar. E muitas vezes eu ia de manhã quando tinha aulas práticas eu ia cedo oito horas, sete e meia, oito horas, e só voltava à noite pra casa. Então eu passava o dia todo na escola. (Marilene Lopes de Carvalho, 2019)

Marilene relatou que em Teresina ficou na casa de um tio. Todavia, o local ficava muito longe do Instituto Antonino Freire, o que lhe exigia grande esforço para chegar à escola todos os dias. Porém, essa dificuldade era compensada pela credibilidade desta instituição de ensino enquanto formadora de “educadores excelentes” e se orgulha de afirmar “foi lá que eu cursei meu magistério”, legitimando-se, portanto, como alguém capacitada para executar com excelência suas funções. Além disso, a constituição de sua competência também é enfatizada por ter terminado a educação geral em “outra escola muito boa”, o Liceu Piauiense.

A trajetória profissional da interlocutora na educação iniciou como professora, mas logo passou para outras funções no setor pedagógico como coordenadora e diretora. Segundo ela, trilhar esse caminho deveu-se por “ter sido percebida essa competência, essa habilidade” (CARVALHO, 2019), para as quais ela também buscou formações como especializações em Psicopedagogia, Psicologia Educacional, Direção e Supervisão Escolar e Administração Escolar.

Ser moradora de Balsas foi o quesito considerado para convidar Marilene para participar desse trabalho. Segundo narrado, ela chegou à cidade em 1988, após ter se casado. Balsas, portanto, foi o local onde vivenciou a maioria de suas experiências profissionais. Ela afirmou ter atuado em instituições das redes pública e privada. Na rede pública, trabalhou contratada, mas fez concursos e assumiu o primeiro cargo em 1994 e o segundo em 2004, nas redes estadual e municipal de ensino. Nas instituições particulares ela atuou na “Escolinha Brincando e Aprendendo” e no “Colégio Sossego da Mamã”, que hoje é o “Educar”, uma das maiores instituições de ensino da cidade. Além disso, atuou como técnica pedagógica na atual Unidade Regional de Educação tornando-se posteriormente gestora desse mesmo órgão em 2004. Marilene deixou a regional em 2007 para atuar como secretária adjunta na Secretaria Municipal de Educação de 2007 até 2012,

ano em que assumiu a vice direção do “Colégio Marista São Pio X” a convite do Irmão Gerson²⁶ e onde atua até hoje.

A trajetória profissional de Marilene foi marcada pela atuação em várias funções, todas na área da educação, cuja mudança deu-se atrelada ao reconhecimento de suas habilidades demonstrado na medida em que a indicavam e/ou mesmo a convidavam para assumir cargos hierarquicamente superiores aos que já exercia. Em seu relato ficam evidentes os reflexos de sua atuação profissional e sua contribuição para a educação do município e em outras localidades próximas:

Pouca gente sabe né, mas na minha carreira profissional eu assessoriei durante um ano certinho a Secretária de Educação de Nova Colinas e aqui em Balsas eu fui a primeira presidenta do Conselho Municipal de Educação, também pouca gente sabe disso, mas fui a primeira presidente, tá, e assim orientei a fundação dos Conselhos Municipais de Nova Colinas e de Tasso Fragoso; também fiz uma assessoria pedagógica em Tasso Fragoso. Eu tive o privilégio de ser formadora do Instituto Alfa e Beto, eu fui formadora por um período bom mesmo. Eu posso citar aqui que eu fiz uma formação de 15 dias em São Luís com professores de alguns municípios, de Tasso Fragoso, Alto Parnaíba, e... Riachão. E também fiz formação dos professores da rede municipal de Salvador, como formadora do Instituto Alfa e Beto, também tive essa oportunidade. (Marilene Lopes de Carvalho, 2019)

Dessa forma, sua construção narrativa aponta para a relevância de sua atuação na educação que ultrapassou as fronteiras de Balsas, além de enfatizar seu pioneirismo enquanto presidenta do Conselho Municipal de Educação. Ao demonstrar suas conquistas no território distinto de sua origem ela reconhece as possibilidades que se materializaram no campo profissional, mas que também foi o espaço de muitos eventos pessoais que marcaram sua trajetória. Vejamos o que a interlocutora mencionou a respeito:

Balsas me proporcionou muita coisa boa na área profissional. Foi o local que eu escolhi. Meus filhos nasceram aqui, são balsenses de coração e de paixão, e de nascimento né, nascimento, coração e paixão porque eles amam essa cidade. Eu as vezes quando volto pra minha cidade natal, eu sempre digo que Balsas me proporcionou, na minha vida pessoal e profissional, o que eu não tive na minha cidade de berço. Então, sou muito grata, devo muito aos balsenses pela receptividade. Eu acho que muita gente aqui nem sabe que eu não sou balsense, acham que eu sou, pensam que eu nasci aqui né, mas na verdade eu sou piauiense. Me perguntam se eu sou da família tal e tal, assim, algumas pessoas que acham parecidas, mas na verdade eu sou é piauiense. (Marilene Lopes Carvalho, 2019)

²⁶ Possivelmente, o Irmão Gerson é um missionário Marista que estava na direção do Colégio que pertence a Prelazia de Balsas e tem parceria com a Província Marista Brasil Centro Norte. Para conhecer mais sobre a escola acesse a página: <https://marista.edu.br/balsas/>.

Enfim, é percebido que sua constituição identitária está relacionada com as experiências vivenciadas na cidade de Balsas que a destacaram não apenas como uma profissional reconhecida, mas como natural desta localidade. Marilene adaptou-se tão bem a estas terras que é difícil percebê-la como uma migrante, além disso, o fato de seus filhos terem nascido e crescido na cidade reforçam a ideia de que Balsas seria seu local de berço.

Na medida em que narrava sua trajetória profissional, Marilene explicitava as dificuldades em conciliar a vida pessoal com a profissional. Um exemplo foi quando ela optou por escolher uma escola mais próxima de sua casa para poder cuidar de seu primeiro filho recém-nascido. Ela sublinhou as dificuldades em conciliar profissão e maternidade:

Então, embora eu tivesse essa ajuda turbulenta durante toda a semana, mas eu como mãe, como mulher, eu sempre fui aquela mãe que olhou a agenda dos filhos, ajudou a arrumar a mochila, procurava mesmo tendo que deixar de comer, fazia questão de deixar meus filhos na escola. Eu ainda consegui ser presente na vida dos meus filhos. [...] Eu deixei de fazer outras coisas na minha vida, por exemplo, eu deixei de ter uma vida social, eu não tinha vida social. Porque os momentos quando eu não estava trabalhando, eu estava com meus filhos que era prioridade depois do meu trabalho, eram os meus filhos. [...] Eu não tinha, né, a gente não teve muita oportunidade de viver passeando nessa época porque a mãe vivia pra trabalhar e no final de semana a gente tinha que ajustar tudo pra poder a semana transcorrer normalmente, senão, não daria certo, né? (Marilene Lopes Carvalho, 2019)

De certo, ter conseguido realizar seus projetos pessoais profissionais e ver os filhos adultos após tanta dificuldade superada, é o coroamento de seu esforço. Podemos dizer que Marilene assemelha-se a “mulher batalhadora” que segundo Pinsky é aquela que “condensa o ideal de mulher que trabalha e obtém conquistas profissionais sem se descuidar de seus afetos e seus deveres de mãe” (PINSKY, 2013, p. 535).

Ao longo de seu relato, a colaboradora demonstrou uma consciência acerca do sexismo que permeia a educação. Ela afirmou que reconhece que as mulheres ainda são a maioria, mas isso não ocorre em todas as funções:

[...] quando vai pra esse lado do administrativo da educação, aí você se depara com a quantidade maior de homens, e aí eles às vezes te olham, ‘ah, é mesmo uma mulher dá pra conduzir alguma pasta?’, por exemplo, quando eu assumi como gestora regional de educação muitos pensavam: ‘vai corresponder ao cargo, um cargo de responsabilidade onde tem que se deslocar pra quatorze municípios? Vai ser capaz de fazer isso?’. Muita gente às vezes, ‘é mãe’, ‘tem crianças pequenas’, porque na época eu tinha realmente. (Marilene Lopes Carvalho, 2019)

A situação destacada na fala da entrevistada tem cunho histórico. Conforme já mencionamos, o magistério foi por muito tempo feminizado e quando passou a ser

permitido a nós mulheres o acesso a instrução superior e a atuação no âmbito público, ser professora era uma carreira para a qual disporíamos das habilidades. Por outro lado, profissões que exigiam conhecimento das Ciências Exatas e tecnologias, por exemplo, eram exercidas por homens, considerados “aptos” (PINSKY, 2013, p. 352-354). Marilene se apresenta como uma mulher que teve êxito na carreira e no exercício da maternidade, sendo esta a identificação que predominou ao longo de seu relato de vida.

No decurso das considerações realizadas acerca das narrativas das mulheres, pretendemos apresentar a maneira pela qual as colaboradoras se inscreveram socialmente através de sua narrativa. Ou seja, como elas se representaram e constituíram suas identificações. Além disso, o intuito também foi de contrastar a representação feita pelas alunas nas biografias e nas autorepresentações das interlocutoras. Dessa forma, pretendíamos demonstrar as possibilidades que as entrevistas de História Oral oferecem para o ensino de história das mulheres, que é o de vivenciar as experiências dessas personagens que também herdaram as conquistas de suas antepassadas, mas sobre as quais ainda recaem estereótipos e práticas sexistas.

O intuito pelo qual as narrativas das mulheres foram explicitadas após as narrativas biográficas produzidas pelas estudantes foi o de proporcionar uma visão acerca da representação que os sujeitos fazem de si e a representação que deles é feita. Surge então, um eixo pelo qual é possível discutir acerca das particularidades e problemáticas que envolvem as (não) representações dos eventos históricos e, portanto, dos sujeitos que os promovem.

CAPÍTULO 3 – A PRODUÇÃO DAS BIOGRAFIAS E SUAS POSSIBILIDADES PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA

3.1 Descrição do processo metodológico executado

No que concerne à prática educativa, planejar não é opcional, mas imperativo. Estabelecer uma sequência de aplicação de atividades viáveis e relevantes para os objetivos que se pretende alcançar é primordial. Assim, o desenvolvimento desse trabalho obedeceu aos critérios da sondagem, da intervenção e da averiguação.

Todo processo de intervenção requer antes que seja traçado um panorama da situação, um reconhecimento, para então interferir com vistas a aprimorar a aprendizagem. Portanto, precipuamente, aplicamos dois questionários (**apêndice A e B**) com o intuito de identificar tanto as percepções que os alunos e as alunas tinham da disciplina de história, quanto as noções de História das Mulheres que possuíam. Os resultados desse trabalho de sondagem, que visou ir além da visão que tínhamos sobre essas questões, estão demonstrados e analisados no primeiro capítulo.

A etapa da intervenção englobou a realização das atividades pelos(as) estudantes. Foram executadas duas aulas-oficinas para instrução do trabalho investigativo. Na primeira, foi problematizado o conceito de biografia propondo o seguinte exercício: pense em alguém que conheça, elenque as características físicas, de personalidade e algumas ações dessa pessoa, de modo que através de seus relatos os outros colegas possam se familiarizar com ela. Após as contribuições de alguns estudantes foi explicada à turma que as informações listadas podem compor uma narrativa biográfica. Em seguida, foi apresentada a definição abaixo:

A BIOGRAFIA pretende refazer o trajeto de vida de um determinado indivíduo, quase sempre célebre, famoso ou que tenha se destacado em sua época por alguma razão especial. Este gênero nos oferece a oportunidade de observar mais profundamente a personalidade da pessoa biografada e descobrir algumas ou muitas das características que determinaram suas contribuições e realizações. (OLIVEIRA; CASTRO, 2008, p. 81)

A definição apresentada aos discentes foi levada ao plano do trabalho historiográfico para destacar que a seleção dos/das personagens, assim como dos episódios

que se pretende narrar estão relacionados com os objetivos de quem escreve²⁷. Assim, toda narrativa expressa o ponto de vista de quem narra, ainda que haja o comprometimento com a imparcialidade. Além do mais, foi enfatizado que um bom texto deve conter informações verídicas obtidas através de fontes confiáveis (OLIVEIRA; CASTRO, 2008, p. 81).

Em seguida, ao explicitar o significado de fonte histórica, os(as) alunos(as) foram orientados(as) acerca da relevância da entrevista para a “reconstituição de trajetórias de vida de pessoas cuja biografia se deseja estudar” (ALBERTI, 2004, p. 25). Na ocasião foi destacado que o que se obtém das entrevistas são narrativas individuais e subjetivas formuladas a partir do encontro entre pesquisador(a) e interlocutor(a), e esses relatos constituem fontes orais, essenciais quando se pretende enfatizar a vida de sujeitos “comuns”²⁸.

Logo depois, alunos e alunas foram orientados(as) acerca de aspectos essenciais para a realização de uma entrevista, tais como, escolher quem entrevistar segundo os objetivos da pesquisa, solicitar autorização, preparar um roteiro para a entrevista e levar material para gravar ou anotar as informações obtidas. Essas orientações visaram instigar os/as estudantes a desenvolver ou aprimorar as habilidades de planejamento, organização e execução de ações que visam determinada finalidade, sendo estas algumas das razões para o trabalho com as fontes orais (FONSECA, 2006, P. 137).

Posteriormente, e ainda no mesmo encontro, os(as) estudantes foram organizados(as) em duplas para entrevistarem uns aos outros e produzir um relato biográfico a partir do que foi explicitado. As biografias resultantes foram entregues para correção e devolvidas aos estudantes para serem reescritas seguindo as orientações.

Na segunda aula oficina, os textos foram entregues aos estudantes com as observações para serem reescritos. Na oportunidade, eles(as) foram instigados a comentarem acerca das dificuldades e facilidades que encontraram. Diante das falas achamos pertinente compartilhar alguns conselhos de Paul Thompson (1992, p. 270-272) sobre as entrevistas: “sempre peça autorização para gravar”, “nunca interrompa uma narrativa”, “mostre-se interessado durante toda a entrevista”, “não contradiga o informante ou discuta com ele”.

²⁷ Segundo Prost, a “obra histórica” forma-se a partir do enredo, e este, se constitui com o recorte do objeto (cronologia), a escolha dos personagens e dos cenários, e do plano em que o historiador se coloca (PROST, 2008, p. 218-220).

²⁸ A expressão “sujeitos comuns” é para contrapor a ideia de “grandes personalidades” comumente destacadas por algo que transpôs os desafios cotidianos.

Em seguida, as atividades foram atribuídas conforme determinado no quadro abaixo²⁹:

Quadro 6 – Atribuições das atividades por grupo.

<p>Grupo 1 Alunos</p>	<p>Escolher uma personagem da atualidade, ou que viveu em outros momentos, cuja trajetória de vida considere fascinante e produza um texto biográfico sobre ela. Para produzir o texto siga os passos: 1) escolha a personagem; 2) produza um questionário com perguntas sobre o que quer destacar na narrativa; 3) responda as perguntas pesquisando em sites, revistas, livros, jornais e fontes diversas; 4) redija o texto com as informações obtidas.</p>
<p>Grupo 2 Alunas</p>	<p>Escolha uma mulher, preferencialmente acima de 40 anos e que more na cidade de Balsas cuja trajetória de vida considere fascinante, entreviste-a e em seguida produza um texto biográfico sobre ela. (<i>Obs. A idade não é o quesito determinante, mas ser moradora da cidade de Balsas</i>). Para produzir o texto siga os passos: 1) escolha a personagem; 2) prepare a entrevista produzindo um questionário com perguntas sobre o que quer saber; 3) redija a biografia com as informações obtidas.</p>

Fonte: dados produzidos pela pesquisadora, 2019.

As entrevistas realizadas totalizaram onze. Quatro das entrevistadas eram mulheres que haviam aceitado participar da pesquisa, as demais foram escolhidas pelas alunas. Ao sugerir para o *grupo 2* às colaboradoras previamente selecionadas, a proposta era que as discentes participassem de todo o processo, mas, devido à falta de autorização formal de alguns pais ou responsáveis legais, apenas uma das mulheres chegou a ser diretamente entrevistada pelas estudantes³⁰. As outras três mulheres foram entrevistadas por mim, mas utilizei um roteiro de entrevista previamente elaborado pelas próprias estudantes, gravei a entrevista e disponibilizei o áudio para que as narrativas fossem escritas.

A escolha das demais colaboradoras foi feita pelas alunas que não estavam no grupo que entrevistaria as quatro mulheres que indicamos. Nesse processo, as discentes afirmaram ter considerado questões como o local de moradia próximo, a facilidade de contato e a admiração pela trajetória de vida. Assim, entrevistaram vizinhas, avós, mães, madrinhas, tias, profissionais que admiravam, etc.. Ou seja, mulheres que conheciam e que lhes são familiares. Para nós, aqui reside a riqueza dessa experiência.

²⁹ No início da pesquisa pensamos em fazer um trabalho sobre mulheres e com mulheres, sendo as alunas o público alvo para quem atribuíamos as atividades. Porém, alguns alunos, ao ouvirem a proposta da pesquisa, informaram que queriam participar. Vimos aí uma oportunidade de alcançar um público maior e também diversificar ainda mais o perfil de personalidades femininas de modo a ampliar as reflexões acerca das condições das mulheres na história, no ensino e na sociedade.

³⁰ A mulher entrevistada com participação direta das alunas foi Fransuila das Chagas.

As produções dos alunos (*grupo 1*) somaram 13 textos. E, ao contrário do que ocorreu com as alunas, eles optaram por fazer as pesquisas e elaborar as biografias individualmente. Já as narrativas biográficas das moradoras de Balsas foram, majoritariamente escritas em grupos e na escola, porém fora do horário das aulas — após os últimos horários e até mesmo durante o recreio. Em conjunto, as alunas ouviam o áudio e transcreviam as falas. Havia, algumas vezes, discussões sobre o sentido do que estava sendo dito pela entrevistada e sobre o que colocar no texto final³¹. Porém, pouco interferi. A liberdade de elaborar as próprias representações sobre a personagem que estavam narrando era fundamental, e o excesso de interferência de minha parte consistiria em influência na narrativa.

Após a escrita das biografias, foram necessárias mais duas aulas (50 minutos cada) para a socialização dos textos produzidos e para o preenchimento de um questionário de cunho subjetivo (**apêndice C**) no qual relataram suas experiências e percepções sobre o processo³². Em seguida, foi retomado o conceito de autobiografia e foi solicitado que as alunas escrevessem um relato autobiográfico.

3.2 Os processos de produção das narrativas biográficas na perspectiva dos alunos e das alunas

Nesse item buscaremos apresentar a percepção dos alunos e das alunas sobre o processo de produção das biografias. As análises partem dos dados obtidos no questionário aplicado após a entrega dos textos finais. Ressaltamos que a turma foi dividida em dois grupos responsáveis pela execução de tarefas específicas, conforme já citamos ao descrevermos a metodologia executada. Iniciemos, então, pela análise das informações a seguir.

Quadro 7 – Mulheres biografadas pelos alunos (grupo 1).

Grupo 1: Alunos

³¹ Cabe enfatizar que deixamos a critério a produção das narrativas em grupo devido à dificuldade que tanto os alunos quanto as alunas teriam de reunir-se fora do horário da escola, pois moram em locais distantes, como demonstrado no capítulo 1. Além disso, 2019 foi ano de IDEB e nesse período todos na escola são impedidos a garantir boas notas nesta avaliação externa, por isso não tive autorização da equipe de gestão para utilizar mais horários das disciplinas que ministrava para executar a proposta.

³² Primeiro foram preenchidos os questionários e depois houve a socialização das informações entre os(as) estudantes.

<ul style="list-style-type: none"> • Dilma Vana Rousseff (2 biografias); • Marta Vieira da Silva (2 biografias); • Bárbara Micheline do Monte Barbosa. • Diana Nyad; • Isabela Cristina Corrêa de Lima (Iza); • Larissa de Macedo Machado (Anitta); 	<ul style="list-style-type: none"> • Maria da Penha Maia Fernandes; • Maria Quitéria de Jesus; • Naiara de Fátima Azevedo (Naiara Azevedo); • Rafaela Lopes Silva; • Tarsila de Aguiar do Amaral
---	---

Fonte: Pesquisa (2019).

Conforme os dados do quadro anterior, os alunos tenderam a narrar trajetórias de mulheres da atualidade com destaque nas mídias e ligadas a música e ao esporte. Assim, escreveram biografias das cantoras Anitta, Iza e Naiara Azevedo, e das atletas Bárbara Micheline do Monte Barbosa (goleira), Marta Vieira da Silva (jogadora de futebol), Diana Nyad (nadadora) e Rafaela Lopes Silva (judoca). Fugindo a esse “padrão”, outros selecionaram personalidades ligadas a política, guerra, artes e luta no combate à violência contra às mulheres, sendo respectivamente a ex-presidenta Dilma Rousseff, a soldada Maria Quitéria de Jesus, a artista plástica Tarsila do Amaral e a farmacêutica Maria da Penha, vítima de violência doméstica.

Questionados sobre as razões da escolha de determinada personagem para escrever uma biografia, e qual aspecto da vida dela gostariam de destacar, as respostas aludiram às origens socioeconômicas, às dificuldades enfrentadas e ao êxito alcançado. Tendo escrito a biografia da cantora Iza, o estudante Luís justificou: “porque ela é uma mulher de família humilde, e ela é negra, e por isso sofreu muito na sua infância, por ser a única mulher negra no colégio, e hoje ela é uma cantora bem sucedida”. Explicitando o motivo pelo qual escolheu Dilma Rousseff, Ricardo afirmou que “era só ela de mulher no meio de tantos machistas a chegar aonde ela chegou, a ser presidente”, enquanto que João Pedro admitiu: “me fez notar que homens e mulheres podem desempenhar o mesmo trabalho, diferente da opinião de algumas pessoas”.

Ao mencionar Maria Quitéria de Jesus, o aluno Fábio relatou: “eu me motivei porque ela foi a primeira mulher *brasileira* a participar de uma guerra e uma das mais importantes mulheres na guerra”. Jhonatan justificou que escreveu a biografia da Rafaela Silva, porque “ela foi a primeira mulher a conseguir ser campeã mundial de judô pela seleção brasileira. E além disso, ela é uma mulher negra que teve uma vida difícil”. Júlio expressou que escolheu Maria da Penha porque “ela foi agredida duas vezes pelo seu marido e ela criou um instituto para parentes e amigas vítimas de agressão física”.

Já as narrativas produzidas pelas alunas, além daquelas que resultaram da nossa sugestão, relataram as trajetórias de mães, avós, bisavós, vizinhas, tias e amigas cujos nomes não serão mencionados, apenas as iniciais³³, conforme o quadro a seguir.

Quadro 8 – Mulheres biografadas pelas alunas (grupo 2)

Grupo 2: Alunas	
<ul style="list-style-type: none"> • C. M. Sousa; • D. R. França; • M. Rodrigues; • F. G. Silva; • F. S. Alves; • M. J. A. Almeida; 	<ul style="list-style-type: none"> • Z. B. Barros; • Bernadete Costa dos Santos; • Fransuila das Chagas Lopes; • Maria José da Silva Santos; • Marilene Lopes Carvalho.

Fonte: Pesquisa (2019)

As justificativas das alunas para a escolha das mulheres aludem às dificuldades relacionadas ao exercício da maternidade quando jovens e ao trabalho iniciado muito cedo, conforme mencionado por Livia que entrevistou a avó: “o aspecto de ela engravidar cedo e trabalhar para sustentar os 12 filhos”. Outra aluna, Michelle, que também entrevistou a avó, afirmou: “acho que a coragem dela em ter se casado tão nova e ter criado todos os seus filhos, ser tão forte pra suportar a dor da perda de filho e marido, e ainda conseguir sorrir e achar felicidade na sua vida”. Sobre a trajetória de Marilene Lopes de Carvalho, a estudante Anna L. relatou ser importante conhecermos sobre “a forma como ela, mesmo com filhos, não desistiu de trabalhar, que ela lutou para se formar e chegar aonde chegou”. Dessa forma, ela se referiu ao êxito obtido no desempenho de sua função de mãe sem ter que abandonar um projeto pessoal, o que ocorre com muitas adolescentes.

Explicando o motivo de ter escolhido biografar sua mãe, Bruna afirmou: “para saber mais sobre o passado dela, já que toda vez que faço algo errado, ela fala do seu passado”. Adiante, Bruna enfatizou ter constatado sobre a mãe: “o que ela passou não se compara com o que ela é agora, e sei que ela lutou muito para ter sua casa, dá alimentos a seus filhos e aprendi a nunca desistir”. A discente Andreina disse que optou por escrever sobre sua avó porque ela “é uma mulher batalhadora”, por isso a selecionou. Enquanto que Michelle, que também escreveu sobre a avó, proclamou que além de outros motivos “ela é uma mulher determinada, forte e muito engraçada para sua idade”. Já a aluna Bárbara informou ter

³³ Optamos por não mencionar os nomes completos das mulheres convidadas e entrevistadas pelas alunas, pois não tivemos contato direto com elas e, portanto, não houve um acordo formal para uso dos dados. Logo as manteremos no anonimato.

entrevistado a amiga porque acha “que ela sempre corre atrás das coisas que quer”, sendo a inspiração o motivo da escolha.

Respondendo a pergunta sobre o que pode ser feito para que a participação das mulheres não seja apagada dentro dos conteúdos de História, os alunos e as alunas escreveram algumas afirmações. Veja o quadro:

Quadro 9 – Opinião sobre o que pode ser feito para que a participação das mulheres não seja apagada nos conteúdos de História.

“Talvez as histórias devessem ser mais bem contadas, sem preconceito por parte de ninguém e sem apagar pessoas da história”. João P.

“Lutar para ter a igualdade de gênero, pois o papel da mulher é importante igual ao dos homens”. Luis

“Os historiadores têm que fazer textos sobre as mulheres, que eu aposto que as mulheres participaram mais das guerras”. Júlio

“Não ter medo das mulheres serem melhores do que os homens”. Washington

“Envolver mais elas nos conteúdos e falar mais delas e do que elas fizeram e que ainda hoje fazem”. Fábio

“Podemos fazer a diferença porque o lugar de mulher é onde ela quiser, e o que deve ser mudado é a desigualdade de gênero”. Michelle H.

“Nunca devemos deixar os homens passar por cima de nós mulheres, porque sempre eles querem ser certos, mas na verdade não é assim”. Íris

“Fazer mais biografias de mulheres, como eu fiz da minha avó, procurar mais mulheres e mostrar que temos potencial sim”. Andreina

“Bem, primeiro deixar de ser racistas e parar de pensar que mulher foi feita só para ficar na cozinha e cuidar de seus filhos, para depois falar que elas são guerreiras”. Bruna

“Precisamos reconhecer suas conquistas e vitórias, para que assim possamos conhecê-las melhor”. Anna L.

Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

O quadro anterior revela que os(as) estudantes reconhecem as desigualdades entre homens e mulheres presentes na educação e nas relações sociais. Além disso, notamos que alunos e alunas se posicionam de maneiras específicas ao opinarem e proporem ações que não invisibilizam as mulheres no ensino de História. A peculiaridade está na distinção manifestada na linguagem. Os meninos, na maioria das vezes, utilizam a terceira pessoa,

como se isentando desse papel, atribuindo-o a sujeitos externos. Enquanto que as meninas, na maioria das vezes, manifestaram-se na primeira pessoa do plural e do singular, inserindo-se entre os agentes de transformação.

Vamos refletir sobre essas formas particulares que alunas e alunos expressaram considerando aqui algumas questões postas sobre a construção discursiva. Segundo Eni Orlandi (2013, p. 22), a língua é “condição de possibilidades do discurso”, nesta perspectiva ambos são indissociáveis. Por isso, consideraremos as afirmações dos(as) estudantes como discursos, que formados pela linguagem, memória e a historicidade, estão repletos de sentido. Ainda segundo a autora, “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz” (ORLANDI, 2013, p. 39). Logo, quando os meninos falam, ainda que inconsciente, eles o fazem do lugar historicamente privilegiado do masculino. O lugar de fala das meninas está no oposto, uma vez que sentem os efeitos de sua condição histórica de mulher numa sociedade androcêntrica. Isso explica sua posição incômoda. Logo, podemos afirmar que elas se manifestam como agentes de mudança, e que nelas a linguagem é subversiva. Isto explica porque muitas vezes, os homens se mostram contrários às lutas das mulheres, ou mesmo porque algumas mulheres brancas negam as reivindicações das mulheres negras. Dito de outro modo, os lugares de fala explicam (mas, nem por isso torna aceitável) a expressão “mi, mi, mi” que desqualifica e retira a importância das lutas de vários grupos de indivíduos marcados por vários fatores de exclusão que os tornam – não meras vítimas – socialmente desprivilegiados.

Um aspecto importante que notamos por meio das respostas foi que a realização das atividades propostas oportunizou tanto aos alunos quanto às alunas, que lançassem seu olhar para outras mulheres, além das que biografaram. Instigados a dizer se havia outra personagem feminina que queriam entrevistar, a maioria respondeu que sim e até justificou o motivo. Seguem no quadro abaixo algumas das respostas:

Quadro 10 – Outras mulheres que as alunas e os alunos gostariam de biografar.

“A jogadora formiga³⁴, pois ela tem uma história muito marcante na carreira dela” – André

“Maria Bonita, porque em meio a tantos cangaceiros, ela provou que podia dominar em meio a tantos homens” – Jonatan

“Tarsila do Amaral, por ela ter sido uma grande pintora, e a Paula Fernandes, por ela ter se destacado na música sertaneja, mesmo que quem ‘dominasse’ aquela área fossem as duplas sertanejas masculinas” – João Pedro

“A cantora Anitta que veio de uma favela, e ela é muito famosa, leva a cultura da música brasileira pra fora do Brasil” – Luis

“A Martha, jogadora de futebol, pois ela é um dos grandes nomes do futebol, sendo 6 vezes melhor do mundo. E o futebol feminino não é muito valorizado, mas ela mudou a história tendo mais bola de ouro que os homens.” – Ricardo

“Simone e Simaria, porque são duas mulheres que passaram muita coisa na vida.” – Lurdes

“Várias como minha mãe, Joana d’Arc, Malala e muitas outras, porque pra mim elas são mulheres espetaculares e forte que não deixaram que nada as impedisse de chegar onde elas queriam.” – Michelle

“Minha mãe, que se chama Maria, pois ela sempre trabalhou para nunca deixar os filhos passarem fome.” – Bárbara

“A minha avó, só que ela mora em Goiânia e ela não pode dar nenhuma entrevista.” – Julio

Fonte: pesquisa de campo, 2019.

Ao apontar outra(s) mulher(es) que gostariam de biografar, os(as) estudantes demonstram a percepção sobre outras trajetórias femininas, o que pode ser fundamental para problematizarmos diversas situações que indicam mudanças e permanências em relação a trajetória histórica das mulheres na sociedade. Por exemplo, ao perceber que em determinado meio musical, como no sertanejo, as mulheres ainda são minorias, é possível encetar a partir daí uma discussão sobre a construção histórica dessa condição. Assim, podemos considerar que os seres humanos, homens e mulheres, embora diferentes, constituem tipos que resultam de determinada conjuntura sociocultural, portanto é possível abordar temas históricos a partir, não somente do fato, da estrutura ou de personalidades

³⁴ Ao mencionar “jogadora Formiga”, o estudante faz referência a Miraildes Maciel Mota, uma jogadora brasileira, negra, que tem muito destaque no futebol. Nascida em Salvador, ela participou em várias competições e é considerada uma das melhores da seleção brasileira.

que viveram em locais e épocas diferentes, mas é viável por meio das experiências de sujeitas por quem jovens e adolescentes se vêm representados.

Consideramos que a representatividade é uma ferramenta bastante eficaz para as finalidades deste trabalho. Levando em conta as respostas os alunos, por exemplo, podemos observar que questões que envolvem gênero são notadas quando percebidas em personalidades femininas com interesses comuns, como nos casos das cantoras e das atletas. Assim, perguntamo-nos se essa condição seria igualmente identificada nas mulheres com as quais eles convivem? Ou, será que essas opressões de gênero, raça e classe pareceriam tão inadequadas se fossem notadas em mulheres próximas como mães, irmãs, vizinhas, colegas, etc.? Acreditamos que certamente essa condição é percebida de maneira diferente, por isso, considerar a representativa é uma ferramenta para despertar a atenção de estudantes e facilitar a compreensão de conceitos importantes da História.

Com base nos dados dos questionários, percebemos que o processo de escrita das narrativas biográficas proporcionou a esses(as) adolescentes outro olhar sobre a condição da mulher na sociedade e sobre as mulheres na História. Além do mais, é notável que o conhecimento das experiências de vida partilhadas pelas colaboradoras serviu-lhes como inspiração e exemplo, como nas afirmações de Michele, que entrevistou sua bisavó, e de Carlos, que biografou a goleira Bárbara:

“Que devo ser corajosa em vários aspectos da vida, me superar cada dia mais e mais, que não devo deixar que as pedras da vida me derrubem, mas que eu continue até o fim” (MICHELLE, 2019).

“Me inspirou a ser um bom goleiro, eu também quero ser um goleiro profissional”. (CARLOS, 2019).

Lyanna, que narrou a trajetória de Fransuila, demonstrou, além de uma mudança de concepção acerca dos representantes políticos, que deve ser protagonista de sua vida: “Com ela eu aprendi a não desistir, aprendi a lutar pelos meus direitos, que nem todo vereador é corrupto e que devo lutar pelos meus sonhos”. Julio, que biografou Maria da Penha, se expressou da seguinte maneira: “o agressor queria de qualquer jeito matar ela e por isso o homem não pode bater em mulher alguma”. Jhonatan tomou a trajetória da judoca Rafaela Silva e escreveu “que por mais que as pessoas tentem nos derrubar por causa da cor da pele, nós não devemos desistir de lutar, e foi isso que ela fez”. Já Luis, destacou a persistência de Iza e escreveu: “que por muitos preconceitos que ela sofreu, ela não baixou a cabeça, participava do coral da Igreja e nunca desistiu de seus sonhos”.

Ao analisarmos as respostas notamos o que Alberti (2004) afirmou ser uma possibilidade das Histórias de Vida, que é vivenciar outras experiências. Percebemos que isso instigou as alunas e os alunos a lançarem um novo olhar sobre a própria vivência. Por isso, foram comuns na maioria das respostas expressões como “não desistir”, “lutar pelos meus sonhos”, “melhorar de vida”, “ter foco” e “ser humilde”, entre outras. Isto, portanto, expõe o caráter exemplar característico da biografia que constitui uma possibilidade para o ensino.

3.3 A escrita autobiográfica no Ensino de História

Este trabalho, desde a fase investigativa à escrita deste texto, teve por objetivo destacar as mulheres. O êxito desta nossa empreitada demanda ter conhecimento da História das Mulheres e também de que nós fazemos parte da história. Mas, não estamos nos referindo a uma mulher, ou modelos de sujeitas históricas como se fosse uma versão feminina dos grandes homens. Mas, buscamos evidenciar personalidades do lugar comum e através delas ver mulheres que as antecederam. Para isso, recorreremos às escritas de si.

Nesse seguimento, consideramos necessário refletir a condição de nossas alunas e inseri-las nesse mosaico de personalidades femininas por meio de autobiografias. Ora, que êxito teríamos se nossa abordagem das experiências das mulheres não englobassem as vivências das alunas? Ou mesmo: se os sujeitos dessa pesquisa, assim como do ensino, são as alunas e os alunos, como podemos reduzir as problematizações de uma ciência que analisa as ações humanas nas diferentes temporalidades a uma abordagem adultocêntrica? Certamente cairíamos numa discussão vazia que reforçaria as hierarquias, pois somos resultado de processos históricos que nos constituem diferentes, mas nos colocam quase no mesmo pé de igualdade com outras(os).

Ao afirmar que os atores sociais dispõem de certa liberdade, não absoluta e resultante de sistemas normativos, Giovanni Levi (2002, p. 179-178) concorda que o contexto social tem forte influência na constituição social dos sujeitos. Logo, as alunas são, até certo ponto, determinadas pela conjuntura social e herdeiras de direitos conquistados por nossas ancestrais. Todavia, assim como nós, também herdamos os mecanismos sutis de dominação que perpetuam preconceitos e violências. Por isso, cremos ser imprescindível considerar suas experiências e também, partir delas para pensar as trajetórias das mulheres na História permitindo a visualização dos elos que unem as sujeitas do presente às sujeitas históricas do passado.

Margareth Rago (2018) afirmou que tanto os relatos autobiográficos quanto a História das Mulheres constituem práticas de resistência. Acerca da construção narrativa do eu, a autora expressou:

Dar publicidade a própria vida é uma maneira de existir no mundo, de inscrever-se socialmente, de adquirir existência pública; é uma questão de reconhecimento social e de direitos. Dar publicidade ao próprio passado é uma maneira de apresentar-se segundo seu próprio olhar, muitas vezes destoante do olhar projetado socialmente; é, portanto, uma maneira de contrapor-se às formas de normalização imperantes em nossa cultura, que assignam identidades e constroem estranhas classificações sociais, sexuais ou étnicas. É, portanto, uma maneira de instalar-se num espaço próprio, construindo uma casa, um abrigo seguro e uma identidade, protegendo-se e fortalecendo-se, no presente, graças às recordações do passado. (RAGO, 2018, p. 210-211)

A autora expressa a relevância da autobiografia para a causa feminina de fazer-se vista, ouvida e reconhecida. Para ela, a construção discursiva do eu é uma forma das mulheres se libertarem de prisões identitárias estabelecidas pelos outros – no caso, pelos homens. Trata-se, portanto, de desconsiderar fatores externos que desacreditam mulheres enquanto sujeitas da História e relegam-nas ao opróbrio.

Foi nessa perspectiva que propomos às estudantes que escrevessem sobre sua vida. Sugerimos que cada uma produzisse um relato de si contando sua história e escrevendo seu texto em primeira pessoa. Com isso, objetivamos ver como elas constroem sua narrativa de vida, como analisam suas experiências depois de ter narrado outras mulheres e, quais identidades externam para o mundo. O intento era conhecê-las a partir da própria visão que tinham de si e partilhar essa experiência como um exercício de ouvir e compreender o outro.

Pelo mesmo motivo que não expomos aqui os nomes reais das alunas e dos alunos, também não divulgaremos os textos autobiográficos. Ao invés, faremos algumas considerações sobre essa experiência que podemos, de antemão, qualificar como profícua. Assim, indicaremos alguns desdobramentos que constituem importantes elementos para o ensino.

O primeiro deles foi a possibilidade de conhecimento sobre as alunas para além dos dados externos – no caso, dados estatísticos sobre o perfil da turma – que de tão objetivos apagam as singularidades. As escritas autobiográficas nos proporcionaram ver as alunas através de suas próprias lentes. Conhecer um pouco da sua realidade, dos seus desafios, das suas aspirações, auxilia na seleção e no desenvolvimento de metodologias que articulam a história ensinada com as histórias de vida.

As narrativas escritas informaram muito sobre as alunas. Um exemplo foi quando Íris afirmou que não tinha muitas lembranças da escola porque “sofria muito bullying com o meu cabelo” – e, embora ela não mencione no texto, o cabelo dela é crespo. Essa situação, que pode contribuir com a emergência de um sentimento de aversão em relação à escola, e que pode afetar o desempenho da aluna, resulta de discursos e práticas que devem ser combatidos e reformulados através do conhecimento histórico. Logo, a partir dessa informação o professor/a professora pode elaborar discussões e abordagens com base na história afro-brasileira a fim de desconstruir concepções que inferiorizam indivíduos não brancos, não europeus, não homens, não heterossexuais, não cristãos, etc.

Devemos ainda considerar que essa experiência colabora para afastar o senso comum que taxa alunos e alunas de desinteressados, desatentos, indisciplinados. Talvez, por trás do desinteresse desse(a) estudante, exista uma rotina dura e estafante; por trás da desatenção, tem alguém com alguma dificuldade por não ter desenvolvido as competências cognitivas para a série em que está³⁵; por trás da indisciplinada, pode ter alguém que sofre violência e preconceito no próprio espaço escolar. Nesses contextos, qual é o papel da disciplina histórica? Como professores e professoras podem ensinar História diante de tantas situações que esses alunos e alunas vivenciam? Ou, talvez seja mais pertinente questionar: como podemos a partir dessas situações ensinar História? Essas indagações não pretendem levantar um método que constitua uma panaceia para os problemas dos(as) nosso(as) alunos(as), visto que essa solução também perpassa por outras instituições como o Estado e a família. O ponto é: não é possível ensinar história, ou qualquer outra matéria, sem pensar esses fatores e essas individualidades. Além do mais, é preciso considerar que a maior parte dos conhecimentos históricos que uma pessoa adquire ao longo da vida advém do ensino básico, e aqui mora o perigo de se perpetuar valores históricos tão nocivos e caros para nossa sociedade como o racismo e a misoginia.

Ademais dessas colocações, a autobiografia, assim como qualquer outro instrumento pedagógico, se bem utilizado, pode ser uma ferramenta eficaz para garantir o aprendizado histórico. Nesse sentido, consideremos um trecho da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

³⁵ Constatada essa situação, a instituição de ensino pode indicar às famílias que busquem reparar a defasagem através de aulas de reforços, cursos, práticas de estudos e até mesmo oferecer auxílio extra, caso disponha de algum programa com essa finalidade.

O exercício do “fazer história”, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente.

Depois, alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos. Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós –, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação. (BRASIL, 2018)

Esse documento normativo, que estabelece as diretrizes gerais para a educação básica, afirma, portanto, que o fazer histórico e o conhecimento histórico resultam de uma concepção que considera a relação dialógica entre os sujeitos. E, que nessa relação o indivíduo é o lócus a partir do qual o(a) outro(a) e os(as) outros(as) passam a ser percebidos(as), analisados(as), qualificados(as). Nessa perspectiva, nos baseamos no ponto de vista de Rago (2018 p. 209) de que a escrita de si é “um movimento de invenção da subjetivação” pelo qual o indivíduo faz uma “releitura do passado dos acontecimentos” que marcam profundamente sua trajetória. Portanto, é dessa subjetividade do eu – construída a partir da proposta da escrita de si – que nos valem para propor a abordagem que considere inicialmente os(as) sujeitos(as) do ensino para então acessarmos a ampla conjuntura constituída pelas ações deste(a) e dos(as) outros(as).

3.4 Algumas possibilidades do trabalho com biografias para a aprendizagem histórica

Neste item apresentaremos algumas possibilidades para o trabalho com biografias no Ensino de História. Aqui fazemos algumas proposições baseadas no percurso que realizamos e considerando as histórias de vida das mulheres de Balsas e o público alvo, alunas e alunos do 9º ano. Todavia, apesar de partimos de um contexto local cuja conjuntura tem especificidades que diferem de outras, consideramos que essas sugestões podem ser adaptadas e então aplicadas por outros(as) docentes que almejam trabalhar História das Mulheres. Assim, pressupomos que o trabalho investigativo e de produção de biografias, por partir de trajetórias de mulheres do contexto próximo, pode facilmente ser desenvolvido em outras localidades.

Nossa proposta metodológica se baseia numa abordagem da história imediata que Bittencourt (2009, p. 151) afirmou aludir a “um passado muito próximo que inclui a apreensão do presente como história”. Nesse sentido, concordamos com Peter Lee (2006, p. 136) ao afirmar que “há mais na História do que somente o acúmulo de informações sobre o passado”. Assim, foi nessa perspectiva que buscamos mobilizar experiências do cotidiano

das colaboradoras para, através de narrativas biográficas, estudar história a partir do local e das vivências femininas.

Para Silva (2010, 18), a escolha da biografia e sua abordagem devem estar relacionadas não apenas com o interesse do(a) professor(a), mas deve ser pensada segundo as realidades dos(as) estudantes e o contexto da disciplina em sala de aula. É importante ressaltar que o currículo de História do 9º ano aborda temas que vão do período republicano, na história nacional, e da Primeira Guerra Mundial à história recente. Portanto, a história regional e local atuais ficam relegadas a comentários ou associações que professores e professoras podem ou não fazer. Como consequência, vemos um distanciamento entre o que é ensinado na disciplina e o que é vivenciado no cotidiano, o que resulta no esvaziamento da concepção da aplicabilidade prática da História. Sobre isso, Bittencourt (2009) afirmou:

É muito usual, nas introduções das obras escolares e nos planos dos professores, notadamente para as quintas séries, quando se inicia o estudo por intermédio de especialistas, ocupar-se em fazer o aluno aprender “o que é História”. São propostas definições, tais como “História é a ciência que estuda o passado dos homens para entender o presente e criar projetos para o futuro”. Essas definições são repetidas por muitos alunos quando indagados, tanto nas provas quanto em entrevistas concedidas a pesquisadores. São frases repetitivas que aparentemente têm pouco significado para eles e tornam-se incoerentes diante dos conteúdos apresentados. Os cursos, em geral organizados pela ordenação cronológica, centrados na ideologia do “mito de origem”, não chegam ao “presente”: muito dificilmente os alunos conhecem mais do que o período do presidente Getúlio Vargas na história brasileira e as aulas atingem, com bastante esforço do professor – e isto já no fim do ensino médio –, a 2ª Guerra Mundial. (BITTENCOURT, 2009, p. 154)

A autora critica a divisão cronológica dos conteúdos no currículo de modo que a história do presente muitas vezes nem chega a ser ensinada. Isso acontece também por haver uma tendência à compreensão do mundo globalizado enquanto que as histórias nacional, regional e do local são dispostas em segundo plano. Todavia, não negamos a relevância do conhecimento dos eventos mundiais, tampouco queremos substituí-los pela história local, mas a forma como estes são abordados geram hierarquias de fatos e personagens históricos atribuindo-lhes um caráter transcendente distante da realidade próxima.

Logo, abordar essa temática ao longo desta série requer a inclusão do local numa história global e nacional. Como possibilidade, a biografia pode ser trabalhada como introdução a um período histórico e/ou como ilustração do contexto histórico do personagem (SILVA, 2010, p. 18). Aqui, vamos considerar a abordagem precedente da

narrativa de vida como meio de conhecimento e compreensão da conjuntura local a partir da qual outros temas serão abordados. Não queremos, todavia, fazer meras associações relacionando situações parecidas e incorrer no erro do anacronismo. Antes, queremos através das experiências individuais, compreender situações e acontecimentos recentes inserindo-os num contexto mais amplo, e, identificar o que há de passado nesses eventos presentes.

Seguem, portanto, alguns exemplos de como ensinar história a partir das biografias das mulheres de Balsas.

Fransuila das Chagas Lopes Farias

Fransuila das Chagas Lopes Farias é vereadora no município de Balsas desde 2005 e fundadora da Escola Brincando e Aprendendo. Ela compõe o corpo legislativo do município que é formado por dezessete representantes, sendo quatro mulheres e treze homens. Sua experiência como uma das poucas vereadoras que ocupam e já ocuparam esse cargo permite problematizar a representação feminina na política do município. Uma investigação sobre a história política da cidade mostra que as mulheres sempre foram minorias no legislativo e totalmente ausentes no executivo. Neste caso, a trajetória da colaboradora serve de análise e de espelho das experiências de outras mulheres, que como ela, se dedicaram a ocupar esse espaço historicamente masculino.

Uma possibilidade de fazer esta abordagem em sala de aula é usar a biografia de Fransuila como tema gerador para abordar a conquista dos direitos políticos na Carta Magna de 1934 e assim estudar a fase do governo constitucional de Getúlio Vargas. Essa proposta tem o benefício de partir dos reveses que a colaboradora passou ao longo de sua trajetória na política como viés para compreender as lutas e conquistas femininas no âmbito nacional identificando as mudanças e as permanências. Ademais, é possível ainda fazer relação com as vivências de outras mulheres como Bertha Lutz, Carlota Carvalho e Dilma Rousseff, entre outras.

Bernadete Costa dos Santos

A ausência feminina não se limita aos cargos políticos, mas é notável em outras atividades para os quais as mulheres eram (ou são) consideradas inadequadas. Uma maneira eficaz de encetar uma abordagem sobre as profissões masculinas e femininas, e a inserção

das mulheres no mercado de trabalho, pode ser a partir da biografia de Bernadete Costa dos Santos. Integrante da Guarda Municipal de Balsas, ela é uma das poucas mulheres que fazem parte desta instituição. Após conhecer a trajetória de vida de Bernadete, é possível propor aos/às estudantes que façam uma pesquisa de campo em diversos estabelecimentos e listem as áreas onde não atuam mulheres ou aquelas onde são minorias. Dada à conjuntura local, algumas profissões podem ser rapidamente identificadas: mecânico, técnicos de refrigeração, eletricitista, vigilante, policial, bombeiro, taxista e moto taxista, motorista, guarda municipal, instrutor de autoescola entre outros. O cenário local pode ainda ser comparado com o estadual, o nacional e o global por meio de pesquisa e comparação de dados oficiais.

Historicamente, algumas funções como a exercida pela Bernadete, ligadas à segurança e que envolvem força e aptidão física, são consideradas masculinas. Na raiz dessa situação está a ideia de que cada pessoa, segundo seu sexo, tem habilidades para determinadas funções. A narrativa de vida de Bernadete é um fio condutor para o estudo da História das Mulheres. Primeiro, porque pela perspectiva do presente faz notar a ausência feminina em alguns cargos, o que nos permite enquanto docentes problematizar os preconceitos existentes quando alguma mulher atua em profissões consideradas masculinas. Segundo, porque a partir do passado permite compreender as construções dos papéis sociais de homens e mulheres, perpetuados através de uma educação sexista. Pode-se, portanto, abordar a trajetória histórica feminina no século XX ao longo do qual houve um aumento significativo ao acesso à instrução escolar e ao mercado de trabalho, mas com limitações, pois alguns cursos e profissões – como medicina, engenharia, Administração e Direito, entre outros – continuaram majoritariamente ocupados por homens. Por outro lado, as mulheres com escolarização eram bem aceitas em ocupações consideradas uma extensão do feminino – que remetessem a cuidado, assistência, serviço – como professora, enfermeira, balconista, secretária, entre outras.

Marilene Lopes Carvalho

Marilene Lopes Carvalho é vice-diretora em uma escola particular e sempre atuou na área da educação. Ela cursou magistério, graduou-se em Letras e trabalhou como professora, porém sua notável habilidade na área de gestão a levou a trilhar mais por essa função. Perscrutar a vida de uma personagem, além de permitir vislumbrar o decurso da história em sua época, possibilita relacionar algumas situações estruturais que garantem

certo padrão entre os indivíduos em determinado contexto. Nesse sentido, a trajetória de Marilene pode ser considerada como um espelho de outras mulheres que desempenham uma função tida como masculina. A educação é considerada uma área feminina, mas sua presença se dá no exercício do magistério, enquanto que nos cargos de gestão e de liderança os homens são maiorias.

Em 2016, Olga Cristina Rocha de Freitas realizou uma pesquisa no Distrito Federal e constatou que a presença feminina nos cargos de gestão escolar é maioria na educação infantil e nas series iniciais, enquanto que a partir do ensino fundamental elas aparecem majoritariamente como vices de gestores homens. A investigação revelou ainda que essa situação se justifica pela crença de que os homens são mais aptos para educar os adolescentes, pois têm pulso firme, são mais racionais e exercerão melhor sua autoridade, enquanto que as mulheres, associadas à emoção, se encaixariam melhor no cuidado com os pequenos. A pesquisadora aponta também que há uma internalização desse discurso por parte das mulheres que muitas vezes não se candidatam a essas vagas. Nota-se, portanto, que a educação é um espaço sexista. Todavia, essa situação não se limita à esfera educacional. Segundo o IBGE (2016), somente 34,8% dos cargos de gestão no Brasil são ocupados por mulheres, enquanto que 62,2% estavam ocupados por homens³⁶.

A biografia de Marilene permite iniciar uma discussão sobre a construção do discurso em torno da ideia da inaptidão feminina para estes cargos de liderança. Situação esta que ela demonstrou ter ciência ao narrar sua trajetória. Por outro lado, é possível ainda discutir sobre a imagem que se tem da mulher contemporânea considerada como um modelo de conduta. Nesse sentido, nos assentamos nas considerações de Pinsky (2013, p. 527) que afirma que a mulher ideal exerce trabalho remunerado e ainda é responsável pelas funções domésticas de cuidado com a casa e com os filhos, resultando em uma dupla jornada que a sobrecarrega. Essa condição tão comum às mulheres da atualidade é notável na narrativa de Marilene ao relatar os reveses para conciliar o trabalho remunerado com as funções de mãe e dona de casa. Segundo o IBGE (2016), por terem que se dedicar mais tempo aos afazeres domésticos, as mulheres trabalham menos horas que os homens, o que afeta na remuneração e reforça justificativas para a ausência feminina em muitas funções³⁷. Nesse sentido, embora a conjuntura social tenha mudado e aumentado exponencialmente a presença feminina no mercado de trabalho, ainda há uma formação que as educa para o

³⁶ Dados disponíveis em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-03/ibge-mulheres-ganham-menos-que-homens-mesmo-sendo-maioria-com-ensino-superior>. Acesso: 05.12.2020.

³⁷ Idem.

âmbito doméstico³⁸. Essa abordagem pode ser realizada, por exemplo, ao estudar o governo Dilma Rousseff, onde também é possível considerar as experiências da primeira presidenta para analisar os efeitos dessas concepções que recaem sobre as mulheres.

Maria José da Silva Santos

Assim como as já citadas biografias das mulheres de Balsas, podemos afirmar que a narrativa de Maria José da Silva Santos é uma prosopografia de muitos rostos femininos que têm suas particularidades e ao mesmo tempo compõem um coletivo de sujeitas que partilham de condições semelhantes. Maria José não teve instrução escolar, trabalhou como zeladora, como faxineira, cozinheira e em uma horta comunitária no bairro Potosi, onde morava. Sua condição é semelhante à de muitas outras mulheres e podemos abordá-la a partir das interseccionalidades de gênero, classe e raça.

A atuação profissional da biografada deu-se em atividades consideradas uma extensão da vida doméstica, o que ainda faz parte da definição do que é ser mulher. Dados do Ipea³⁹ indicam que em 2014, 14% das brasileiras estavam no serviço doméstico remunerado, e entre elas as mulheres negras compunham o grupo mais numeroso, 17,7%, em relação as mulheres brancas, 10%. A pesquisa também aponta que entre 2004 e 2014 houve uma tendência a diminuição de mulheres brancas no trabalho doméstico, enquanto que cresceu a presença de mulheres negras, principalmente as com idade acima de 45 anos. Esses dados nos mostram pelo menos três situações: a primeira, que há uma naturalização da presença da mulher nessas ocupações que reproduzem ou lembram os afazeres de casa; a segunda, que é mais comum ver mulheres negras nessas funções; e a terceira indica que as mulheres negras são as mais vulneráveis, sendo maioria no trabalho sem carteira assinada e tendo menos oportunidades de migrar para outras profissões⁴⁰.

As profissões exercidas por Maria José são em geral aquelas com menor remuneração, além de estarem carregadas de estigmas e serem exercidas por mulheres das classes mais baixas. Segundo Nepomuceno (2013, p. 382-398), o maior agrupamento das mulheres negras nessas atividades é consequência do nosso passado escravocrata que

³⁸ É possível demonstrar fazendo uma pesquisa em sala de aula pedindo que meninos e meninas relatem suas obrigações em casa, comumente, as meninas se ocupam das tarefas do lar e os meninos por vezes ficam ociosos.

³⁹ Estas e outras informações podem ser consultadas na nota técnica *Mulheres e trabalho: breve análise do período de 2004-2014* do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/6524/1/Nota_n24_Mulheres_trabalho.pdf. Acesso em: 05.12.2020.

⁴⁰ Idem.

interpôs obstáculos eficazes que muito dificultou a mobilidade social da população negra, em especial as mulheres. Nesse sentido, a narrativa de Maria José permite problematizarmos as condições das mulheres das classes baixas. Uma possibilidade é abordar a condição feminina juntamente com as políticas públicas desenvolvidas e ampliadas durante o governo Lula. Dessa maneira, podemos buscar compreender quem foram os sujeitos e as sujeitas que se beneficiaram e quais os avanços, os retrocessos e os entraves relacionados a essas políticas sociais.

Além das quatro narrativas, as biografias das mulheres escolhidas e entrevistadas pelas alunas também oferecem muitas possibilidades para o ensino de história das mulheres. Nestes textos houve muitas menções a falta de oportunidades e ao trabalho remunerado muito precoce que impediu muitas mulheres de galgarem profissões com melhor remuneração. Além disso, os desafios da maternidade precoce dificultaram ainda mais o acesso à instrução e contribuiu para perpetuar as condições socioeconômicas de vulnerabilidade. Essas narrativas podem ser utilizadas em sala de aula de modo a discutir a construção histórica do destino feminino. Trata-se de refletir sobre as estruturas que construíram a concepção de realização feminina no matrimônio e na maternidade, no recato e na subserviência e na ligação com o espaço privado e doméstico. Para além disso, é identificar e combater práticas que contribuem para perpetuar essa condição tão cara para muitas mulheres.

Simone de Beauvoir (1967, p. 9) afirmou que “não se nasce mulher, torna-se mulher”. Portanto, nosso intuito é levar para a sala de aula a compreensão de como as noções do que é ser mulher foram construídas, e, principalmente, demonstrar que não resultam de um destino natural. Logo, consideramos necessário desconstruir concepções que excluem as mulheres de muitos espaços, as fazem vítimas de violências e transformam as diferenças entre homens e mulheres em desigualdade e injustiças. Mas, para alcançar tal intento, é necessário primeiramente provocar o estranhamento do que já está naturalizado, e para isso as biografias podem ser ferramentas fundamentais.

Longe de ser um tema árido, a História das Mulheres é instigante, e isso se deve à forma como a mesma foi retrata nos livros de história e na sala de aula: como curiosidade, ou complemento. Cristiane Bereta da Silva (2007, p. 229) já nos alertou para a incorporação dessa temática como apêndice da história geral, pois nela há o risco de expor permanências da condição feminina na sociedade, como os estereótipos e o papel coadjuvante na história da humanidade. Em relação às biografias devemos tomar o cuidado para não abordar as trajetórias de vida de maneira acessória, já que o caráter pop deste

gênero textual reside em fazer conhecer curiosidades das personalidades. Nossa proposta é antes abordar as trajetórias de vida como meio para compreender uma conjuntura social mais ampla, para que os alunos e as alunas percebam como os indivíduos são de certo modo condicionados pelas estruturas, embora tenham também o poder de escolha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho pretendemos romper com as primazias do masculino, do passado e do global que marcam o ensino de História. Logo, nosso intuito foi destacar as mulheres como sujeitas da História e ter como lócus da abordagem da História em sala de aula, o presente e o local. Para tal, nos valem das narrativas de vida de mulheres que residem em Balsas, obtidas por meio de entrevistas, para apontar possibilidades de novas formas de ensinar que tenham a realidade próxima como ponto de partida. Neste texto, demonstramos que a produção de biografias de mulheres contribui para a aprendizagem histórica na medida em que oportuniza a mobilização dos conceitos da ciência histórica para a compreensão do mundo e orientação. Assim, ao longo dessas páginas defendemos propostas de abordagens dos conteúdos de História que se mostram eficazes no desenvolvimento do olhar de gênero.

Nossa pesquisa, realizada em uma escola pública no município de Balsas, apontou que temos um ensino focado no passado, em temáticas globais e nos personagens masculinos. Como reflexo, alunos e alunas associam os conteúdos unicamente ao passado e poucos conseguem associar com o presente. Além disso, a primazia do global e nacional apagam os eventos locais, assim muitas(os) discentes não vêm nenhum elo entre o que aprendem e sua realidade. Isso, portanto gera uma noção, ainda que inconsciente, da dispensabilidade da disciplina no currículo, além de contribuir para a falta de interesse dos estudantes.

Ademais, o destaque para as ações de personalidades masculinas marca o caráter androcêntrico da disciplina. No livro didático utilizado, por exemplo, a presença feminina é pequena, e nas raras vezes em que ocorre é de maneira acessória como nas seções *Conheça Mais*. O texto oficial raramente retrata as mulheres. No livro, elas são curiosidades. Os padrões do patriarcado são reforçados através de imagens. Elas aparecem como esposas de líderes políticos, mãe de herdeiros, mães de filhos desaparecidos durante ditaduras, mulheres que administram benefícios do governo, lutam em conflitos, integram organizações para-militares, etc. Mas, poucas vezes mostraram suas lutas diretas. Como lideranças políticas influentes, elas aparecem em alguns momentos, mas sem problematizações sobre a realidade apresentada. Essas raras aparições são os indícios de que embora não tenham sido adequadamente retratadas, as mulheres estavam lá.

Diante desse cenário, retomemos a definição clássica da História como “a ciência que estuda as ações dos seres humanos no tempo”. Ora, na abordagem que visualizamos os

seres humanos correspondem aos homens. Essa representação histórica da mulher como coadjuvante da história reforça preconceitos que constituem mecanismo de exclusão e dominação. A ideia de que são intelectualmente menos capazes, mais propensas a emoção do que a razão, mais habilidosas em cuidar do que em administrar, propagam preconceitos que as desvalorizam, como no discurso de que mulher não tem aptidão para dirigir, por exemplo. Mas, várias pesquisas indicam que mulheres se envolvem em menos acidentes e algumas seguradoras até oferecem mais descontos⁴¹ para esse público. Não queremos aqui afirmar que homens dirigem mal, mas demonstrar que estamos diante de uma questão cultural relacionada ao gênero.

Certa vez postei em uma das minhas redes sociais uma fotografia do desfile de 7 de setembro em que apareciam alguns alunos segurando uma faixa que dizia: “Igualdade entre sexos e valorização da mulher”. Na época, minha página era aberta e então um desconhecido comentou: “Já que mulher é igual a homem, então se tiver uma possível 3º guerra mundial leve as mulheres também. Desse jeito ficarão satisfeitas”. Quem partilha dessa ideia não sabe que as mulheres estiveram em muitos momentos nos fronts de batalha e que integram instituições militares. Talvez, desconheçam até as trajetórias de Joana D’Arc, Maria Quitéria de Jesus ou Anitta Garibaldi, para citar algumas mais mencionadas nos livros didáticos e no ensino. Os custos da omissão feminina na narrativa histórica são altos e não se resumem, é claro, a comentários “desagradáveis”. Portanto, defendemos que a ênfase na História das Mulheres é primordial para combater essas desigualdades.

A disparidade entre homens e mulheres por vezes é tida como irreal. Todavia, estatísticas indicam um cenário diferente. As mulheres compõem a maior parcela da população brasileira, segundo a PNDA Contínua (2019) – correspondem a 51,8% da população e os homens a 48,2%. Apesar disso, diversas pesquisas indicam que elas são minorias em cargos de gestão e em cargos políticos; mesmo tendo maior grau de escolarização recebem salários inferiores em relação aos homens em algumas profissões; além de serem as maiores responsáveis pelos afazeres domésticos e o cuidado com os filhos.

Mesmo diante dos dados há quem afirme peremptoriamente que a realidade é diferente e argumenta: “as mulheres votam”, “podem estudar”, “podem trabalhar”, “estão em toda parte”, “hoje em dia só tem filhos se quiserem”, etc. Essas afirmações são visões

⁴¹ Para informações detalhadas consultar a matéria “Seguro de carro para mulheres é até 23% mais barato do que para homens” em : <<https://valorinveste.globo.com/produtos/seguros/noticia/2020/03/07/seguro-de-carro-para-mulheres-e-ate-23percent-mais-barato-do-que-para-homens.ghtml>>. Acesso em: dez/2020.

do senso comum. Se olharem melhor poderão notar que o voto não garantiu representatividade política; a instrução ainda não é suficiente para garantir o reconhecimento das suas capacidades; trabalham, mas em algumas funções são minorias, e para algumas mulheres a maternidade não é opção. Poderíamos prosseguir por várias páginas indicando como ainda temos um longo caminho a percorrer para que haja equidade entre homens e mulheres, e entre nós mulheres.

As sutilezas dos mecanismos de dominação passam a falsa ideia de que todas as desigualdades foram superadas, e agora só depende de cada uma e cada um. O que não é verdade. Mas então, porque essas ideias ainda persistem com tanta força? Falta uma compreensão histórica dessas desigualdades. Se olharmos apenas para o presente, fica fácil negar a realidade. Aliás, se olharmos unicamente por esse ângulo, talvez só seja possível negá-la. Mas, se buscarmos a historicidade das situações, as possibilidades de libertação dessa visão unilateral tornam-se mais palpáveis. Evidentemente que o conhecimento histórico não consiste em uma panaceia para resolver as desigualdades, mas é um passo fundamental. E este é um dos pontos que nós buscamos defender ao longo deste trabalho.

Desse modo, nos apoiamos nas narrativas de vida como ferramenta para abordar a história através das variáveis do Eu, do Outro e do Nós definidas na BNCC. Aqui as biografias constituem um dos elos de conhecimento “do outro”, nesse caso, “das outras”. E essa relação de alteridade foi potencializada pelos recursos da História Oral, que através da entrevista permitiu que as alunas vivenciassem outras experiências e olhassem o mundo pelas lentes das mulheres que entrevistaram. Ao produzirem a partir de pesquisas bibliográficas as trajetórias de vida, os alunos foram convidados a conhecer os reveses pelos quais as mulheres que biografaram passaram, reconhecendo então suas lutas e os obstáculos muitas vezes impostos pela cultura androcêntrica e patriarcal.

As entrevistas das mulheres que residem no município trouxeram muitas possibilidades de abordagem da História em sala de aula. Como sujeitas da história cuja condição também deriva da ambiência e da conjuntura social, suas experiências nos ensinam sobre outras e também sobre a conjuntura local. Aqui, as biografias se mostraram como potenciais eixos problematizadores da História das Mulheres, do tempo presente e da história do lugar.

Finalizamos nosso trabalho com as narrativas de si. As alunas escreveram autobiografias que contribuiu para a valorização de suas vivências e mostrou-se como ferramenta de construção de eu. A experiência foi positiva em três aspectos: visibilizou as alunas, permitiu conhecermos mais sobre suas trajetórias e abriu possibilidades para

diversas abordagens metodológicas que oportunizam o diálogo entre presente e passado e do local com o nacional e o global.

“Colaborar para uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva” é um objetivo da competência um da BNCC (2018). E, para alcançarmos tal intento, a educação deve valorizar o desenvolvimento e o exercício de valorização da diversidade e das vivências, proporcionar práticas nas quais alunos e alunas exercitem a empatia, o diálogo, a cooperação e o respeito. Para nós, os procedimentos com as histórias de vida cumpriram muito bem essa função sem deixar de lado os conhecimentos históricos necessários para o desenvolvimento da autonomia e o exercício do protagonismo.

A educação é fundamental para que tenhamos uma sociedade democrática, justa e igualitária onde as pessoas possam viver com dignidade. É na escola que crianças e adolescentes recebem a maior parte de sua formação cidadã, por isso é imperativo pensar o ensino. E foi isso o que buscamos fazer no decurso desse trabalho, mas com enfoque na disciplina de história.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

AKOTIRENE, Carla. Cruzando o Atlântico em memória da interseccionalidade. In: _____. **O que é interseccionalidade**. Belo Horizonte: Letramento/Justificando, 2018, p. 11-50.

BARBOSA, Thucydides. Subsídios para a História de Balsas. Imperatriz: Ética, 2008.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: vontades de mudanças. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 42, p. 59-71, out./dez. 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BLOCH, Marc. A história os homens e o tempo. In: **Apologia da História**, ou, O ofício de historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001, p. 51-68.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: A experiência vivida. Tradução de Sérgio Milliet. 2 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Identidade e imagem feminina na escola: o papel do feminismo contra a violência simbólica e outras. In: _____. **Mulheres, Gênero e Violência**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. P. 261-272.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasil, 2018.

BRODBECK, Marta de Souza Lima. **Vivenciando a história: metodologia de ensino de História**. Curitiba: Base Editorial, 2012.

BOTELHO, Joan. **Conhecendo e debatendo a história do Maranhão**. São Luís: Fort Gráfica, 2007.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Coords.). **Usos & abusos da história oral**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. P. 183-191.

BURKE, Peter (Org.). Abertura: A Nova História, seu passado e seu futuro. In: **_. A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Paulista, 1992. P. 327-348.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. **Caminhos do gado: conquista e ocupação do Sul do Maranhão**. São Luís: SIOGE, 1992.

CARVALHO, Marilene Lopes de. **Moradora da cidade de Balsas – MA**. Balsas – MA, 26 de julho de 2019. Entrevista concedida à Priscila Cabral de Sousa.

COSTA, Suely Gomes. Gênero e História. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias**. 2 ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009. P. 187 – 208.

CORTÊS, Iáris Ramalho. Direito: a trilha legislativa da mulher. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria Pedro (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2013. P.260-285.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014.

DOSSE, François. **O desafio Biográfico: Escrever uma vida**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

FARIAS, Fransuila das Chagas Lopes. **Moradora na cidade de Balsas - MA**. Balsas - MA, 24 de junho de 2019. Entrevista concedida a Priscila Cabral de Sousa.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Oralidade e memória em projetos testemunhais. In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrever a história, domesticar o passado. In: LOPES, Antonio Herculano; VELLOSO, Monica Pimenta; PESAVENTO, Sandra Jatthy (Orgs.). **História e linguagens: texto, imagem, oralidade e representações**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006. P. 195-203.

FLORIANO, Raimundo. **De Balsas para o mundo: história da navegação fluvial Balsas-Parnaíba e crônicas internacionais com flagrantes da vida real**. Brasília: Thesaurus, 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. **HISTÓRIA ORAL: Revista da Associação Brasileira de História Oral**, v. 9, n. 1, jan-jun. 2006, P. 125-141.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrever a história, domesticar o passado. In: LOPES, Antonio Herculano; VELLOSO, Monica Pimenta; PESAVENTO, Sandra Jatahy (Orgs.). **História e linguagens: texto, imagem, oralidade e representações**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006. P. 45-57.

HABNER, June E.. Mulheres da Elite: Honra e distinção das famílias. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria Pedro (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2013. P.43-64.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade?. Tradução de Tomaz Tadeu Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Editora Vozes, [1996] 2000, p. 103-133.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX - 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLANDA, Sergio Buarque. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INTROVINI, Gisela. **Semeando à Linha do Equador**. Balsas: Kugler Artes Gráfica, 2010.

KOFES, Suely. Narrativas biográficas: que tipo de antropologia isso pode ser? In: KOFES, Suely; MANICA, Daniela (Orgs.). **Vida & Grafias: narrativas antropológicas, entre biografia e etnografia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina & FAPERJ, 2015.

_____. **Uma trajetória, em narrativas**. Campinas, SP: Mercado Letras, 2001.

LAGE, Lana; NADER, Maria Beatriz. Violência contra a mulher: da legitimação à condenação social. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria Pedro (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p.286-312.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, [S.l.], p. p. 131-150, mar. 2006. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

_____. Por que aprender História?. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 10-42, out./dez. 2011.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Coords.). **Usos & abusos da história oral**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. P. 167-182.

LORIGA, Sabina. **O pequeno X: da biografia à história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). **Usos & Abusos da História Oral**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. P. 15-25.

MATOS, Maria Izilda; BORELLI, Andrea. Trabalho: espaço feminino no mercado de trabalho. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria Pedro (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2013. P. 126-147.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n° 34, 2008, p. 287-324.

MOREIRA, Kênia Hilda. Os livros didáticos de História do Brasil para o Ensino Secundário na Era Vargas: entre autores, didáticas e programas curriculares. **Cadernos de História da Educação**, v. 15, n. 2, p. 723-742, mai-ago. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/35555>. Acesso em 31.01.2018.

NASCIMENTO, L. B. “**É o poder, o mundo é de quem faz**”: uma reflexão sobre o **androcentrismo na História**. Dissertação (Dissertação em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, p. 15-17. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/27321>>. Acesso em 20.10.2019.

NEPOMUCENO, Bebel. Mulheres Negras: Protagonismo Ignorado. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria Pedro (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2013. P. 382-409.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; CASTRO, Juliana Cabral Junqueira de. **Usando textos na sala de aula: tipos de gêneros textuais**. 3 ed. rev. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.

OLIVEIRA, Maria da Glória de Oliveira. **Escrever vidas, narrar a história: a biografia como problema historiográfico no Brasil oitocentista**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

ORLANDI, Eni. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

OYEWUMI, Oyeronké. Conceitualizando gênero: a fundação eurocêntrica de conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: COSTA, Jeze Bernardino; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018 (Coleção Cultura Negra e Identidade). P. 171-182.

PEDRO, Joana Maria Pedro. O feminismo de segunda onda: corpo, prazer e trabalho. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria Pedro (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2013. P. 382-409.

_____. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, Franca, v. 24, n. 1, pág. 77-98, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742005000100004&lng=en&nrm=iso>. acesso em 10 de outubro de 2020.

PERROT, Michelle. **Minha História das Mulheres**. 2. ed. 6º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

PINSKY, Carla Bassanezi. Gênero. In: **Novos temas nas aulas de História**. 1 ed. 2ª Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010. P. 29-54.

_____. A Era dos modelos flexíveis. Imagens e representações I: A era dos modelos flexíveis. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria Pedro (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2013. P.513-543.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, jul. 1992. ISSN 2178-1494. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/108>>. Acesso em: 08 Fev. 2020.

PORTELLI, Alessandro; JANINE RIBEIRO, Tradução: Maria Therezinha; RIBEIRO FENELÓN, Revisão Técnica: Déa. FORMA E SIGNIFICAÇÃO NA HISTÓRIA ORAL: A PESQUISA COMO UM EXPERIMENTO EM IGUALDADE. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S.l.], v. 14, set. 2012. ISSN 2176-2767. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11231>>. Acesso em: 08 fev. 2020.

PORTELLI, Alessandro; JANINE RIBEIRO, Tradução: Maria Therezinha; RIBEIRO FENELÓN, Revisão Técnica: Déa. O QUE FAZ A HISTÓRIA ORAL DIFERENTE. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S.l.], v. 14, set. 2012. ISSN 2176-2767. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11233>>. Acesso em: 08 fev. 2020.

PORTELLI, Alessandro. História oral: Uma relação dialógica. In: _____. **História Oral como arte de escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

_____. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**. nº 14, São Paulo, fevereiro/1997. P. 25-39.

PORTELLI, Alessandro. Sempre existe uma barreira: a arte multivocal da história oral. In: _____. **Ensaio de História Oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010. P. 19-35.

_____. O melhor limpa-latas da cidade: a vida e os tempos de Valtèro Peppoloni, trabalhador. In: _____. **Ensaio de História Oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010. P.159-183.

_____. A entrevista de história oral e suas representações literárias. In: _____. **Ensaio de História Oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010. P.209-230.

PRADO, Maria Ligia; FRANCO, Stella Scatena. Cultura e política: participação feminina no debate público brasileiro. In: _____. **Nova História das Mulheres no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2013. P.194-217.

PRIORI, Mary Del. Biografias, Biografados: uma janela para a história. In: AVELAR, Alexandre de Sá; SCHMIDT, Benito Bisso. **O que pode a biografia**. São Paulo (SP): Letra e Voz, 2018. P. 73-89.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

RAGO, Margareth. As Mulheres na Historiografia Brasileira. In: SILVA, Zélia Lopes. **Cultura Histórica em Debate**. São Paulo: UNESP, 1995. P. 81-91. Disponível em: <https://historiacultural.mpbnet.com.br/artigos.genero/margareth/RAGO_Margareth-as_mulheres_na_historiografia_brasileira.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.

_____. Autobiografia, gênero e escrita de si: nos bastidores da pesquisa. In: AVELAR, Alexandre de Sá; SCHMIDT, Benito Bisso. **O que pode a biografia**. São Paulo (SP): Letra e Voz, 2018. P. 205-222.

RICOEUR, Paul. A representação historiadora. In: _____. **A memória, a história, e o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007. P. 247-296.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: Mulheres Educadas e educação de Mulheres. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria Pedro (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2013. P. 333-359.

RÜSEN, Jörn. Converter tempo em sentido: ensaio de uma tipologia de formações de sentido temporais. In: _____. **Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. P. 253-301.

_____. Didática: funções do saber histórico. In: _____. **História viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010. P. 85-135.

SANTOS, Bernadete Costa dos. **Moradora de Balsas – MA**. Balsas – MA, 24 de julho de 2019. Entrevista concedida à Priscila Cabral de Sousa.

SANTOS, Maria Jose da Silva. **Moradora na cidade de Balsas – MA**. Balsas – MA, 24 de junho de 2019. Entrevista Concedida à Priscila Cabral de Sousa.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SCOTT, Ana Silvia. Família: o caleidoscópio dos arranjos familiares. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria Pedro (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2013. P. 15-42.

SCOTT, Joan Wallach. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

_____. História das Mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

SILVA, Cristiani Bereta da. O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história. **Caderno Espaço Feminino**. v. 17, n. 01, Jan./Jul. 2007. P. 219-246.

SILVA, Kalina Vanderlei. Biografias. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos temas nas aulas de história**. 1 ed. 2ª Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010. P. 13-28.

SOIHET, Rachel. Movimento de mulheres: a conquista do espaço público. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria Pedro (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2013. P. 218-237.

_____. Mulheres e Biografia. Significados para a História. **Locus: Revista de História**, v. 9, n. 1, 11.

THOMPSON, Paul. A entrevista. In: _____. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. P. 254-278.

VANGELISTAS, Chiara. Da fala à história: notas em torno da legitimidade da fonte oral. In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrever a história, domesticar o passado. In: LOPES, Antonio Herculano; VELLOSO, Monica Pimenta; PESAVENTO, Sandra Jatahy (Orgs.). **História e linguagens: texto, imagem, oralidade e representações**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006. P. 185-193.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Projeto mosaico: História: anos finais: ensino fundamental**. 1 ed. São Paulo: Scipione, 2015.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VOLDMAN, Danièle. A invenção do depoimento oral. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da História Oral**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. P. 247-265.

WOLFF, Cristina Scheibe. Em armas: Amazonas, soldadas, sertanejas, guerrilheiras. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria Pedro (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2013. P.423-422.

APÊNDICE A – Questionário 1.

QUESTIONÁRIO

1. Nome: _____ Data de Nascimento: ___/___/_____
2. Sexo:
 Masculino. Feminino.
3. Qual sua idade?
 11 anos. 13 anos. 15 anos. outra: _____
 12 anos. 14 anos. 16 anos.
4. Bairro onde mora: _____
5. Você considera sua casa longe ou próxima da escola?
 longe. próxima.
6. Qual o motivo da escolha desta instituição de ensino para cursar o ensino fundamental?

7. Em que tipo de instituição você cursou as séries anteriores?
 Todo em escola pública. Todo em escola particular.
 Maior parte em escola pública. Maior parte em escola particular.
8. Você repetiu alguma série?
 Nunca. Sim, apenas uma vez. Sim, duas vezes. Sim, três vezes. várias vezes.
9. Se a resposta da pergunta anterior for sim, responda: Qual série você repetiu e quantas vezes?

10. Qual o meio de transporte utilizado para ir à escola?
 bicicleta. moto. carro. a pé. outro _____
11. Qual é sua participação na vida econômica da família?
 Não trabalho e meus gastos são pagos pela família. trabalho e recebo ajuda financeira da família.
 Trabalho e sou responsável apenas pelo meu sustento. Trabalho e ajudo no sustento da família.
12. Você gosta de estudar História?
 Sim. Não. Gosto um pouco.
 Explique sua resposta: _____

13. Todas as matérias estudadas na educação básica têm a finalidade de contribuir para a formação de cidadãos e cidadãs. Você acha que a História contribui em algo para sua vida?
 Sim. Não.
 Explique sua resposta: _____

Obrigada por responder o questionário!

APÊNDICE B - Questionário 2.**Questionário sobre como os alunos percebem a História das Mulheres no ensino de História**

1. Qual o seu gênero?
() masculino () feminino
2. Ao longo de sua experiência de estudante, você lembra as personagens femininas citadas nas aulas e/ou nos livros de História?
() Não.
() Sim. Cite quais. _____

3. Ao longo de sua experiência de estudante, você lembra os personagens masculinos citados nas aulas e/ou nos livros de História?
() Não.
() Sim. Cite quais. _____

4. Neste ano você já estudou nos conteúdos de História sobre alguma personagem feminina? Caso sim cite quem e em qual conteúdo. _____

5. Neste ano você já estudou nos conteúdos de História sobre alguma personalidade masculina? Caso sim cite quem e em qual conteúdo. _____

6. Você acha que homens e mulheres, enquanto personagens históricos são representados de forma igualitária nas aulas de história? Explique sua resposta. _____

7. Quem você acha que mais é citado nos conteúdos de história?
() as mulheres () os homens () homens e mulheres são citados igualmente
8. Com relação ao seu livro didático, qual seu nível de satisfação com a forma como as mulheres são retratadas?
() Estou satisfeito (a), pois em todos os conteúdos as mulheres são bem retratadas e eu consigo aprender quem eram as personalidades femininas que marcaram a história.

() Estou insatisfeito (a), pois as mulheres nem sempre são bem retratadas nos conteúdos de história e por isso não consigo aprender sobre as personalidades femininas que marcaram a história.

() Estou pouco satisfeito (a), pois as mulheres são apenas citadas no livro, mas não tem muitas informações.

Obrigada por responder o questionário!

APÊNDICE C – Questionário 3

Nome: _____ Data: ____/____/____

QUESTIONÁRIO

1. A biografia de qual mulher você escreveu? (Cite o nome)

2. O que motivou você a escolher essa personagem para escrever a biografia?

3. Que aspecto da vida da biografada merece ser conhecido pelas pessoas?

4. Houve algo que você tenha aprendido através da vida da biografada que lhe sirva de exemplo?
Cite _____

5. Tem outras personagens (mulheres) que você gostaria de ter biografado? Cite quais e por que.

6. Em sua opinião, o que pode ser feito para que a participação das mulheres não seja apagada dentro dos conteúdos de História? _____

7. Relate aqui algo que considere importante e queira acrescentar sobre sua experiência na produção da biografia e o que aprendeu com isso. _____

Obrigada!

ANEXOS

ANEXO 1 – IMAGEM DACAPA DO LIVRO DIDÁTICO

