

O lugar lacunar das mulheres gregas no ensino de História
The missing place of Greek women in History teaching

Ana Maria Lucia do Nascimento

Doutoranda em História pelo Programa de pós-Graduação da
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)⁴

Resumo:

A proposta de trabalho pretende refletir e analisar o debate acerca das pesquisas no campo da História das Mulheres, percebendo os avanços conceituais e teóricos que, entre 1960 e 1970, contribuíram para a gama de trabalhos que testemunhamos nos dias de hoje. Embora o conhecimento acadêmico sobre o tema borbulhe, ainda há ausência acerca desse assunto nas escolas. Diante das insuficientes discussões travadas no ambiente escolar e percebendo esse ambiente como o motor das principais mudanças sociais, buscaremos elencar algumas das ausências entre o conhecimento histórico acadêmico e sua transposição para o conhecimento escolar, assinalando, especificamente, como o debate sobre as mulheres gregas no meio acadêmico avança, enquanto no ensino escolar pouco se fala a respeito.

Palavras-chave: História das Mulheres; Ensino de História; Conhecimento histórico acadêmico.

8

Abstract:

This study wishes to contribute to the debate about research in the field of Women's History, realizing the conceptual and theoretical advances that contributed to the range of work we witness today. Although academic knowledge on the topic is bubbling, there is still a lack of knowledge on this subject in schools. Given the insufficient discussions held in the school environment and perceiving this environment as the engine of the main social changes, we will seek to list some of the absences between academic knowledge and its transposition into school knowledge, highlighting, specifically, how the debate on Greek women in the school environment academic progress, while in school education little is said about it.

Keywords: Women's history, History teaching, Academic knowledge.

Introdução

A História das Mulheres tem sido um tema amplamente discutido nas últimas décadas refletindo uma mudança em direção a práticas educacionais mais equitativas. A perpetuação dos chamados novos referentes, possibilita, dentro do ensino de história, o enriquecimento da cultura que, anteriormente, era centrado nas manifestações masculinas. Esse crescimento, todavia, se

⁴ Bolsista de Doutorado do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

concentra nos estudos e debates universitários, enquanto em algumas escolas, essa temática é pouco desenvolvida.

A própria história da educação brasileira, por muito tempo, não permitia que mulheres tivessem formação para além das questões religiosas. Entretanto, com os avanços dos projetos educacionais, testemunhou-se não só os respectivos membros já citados obtendo contato paulatinamente com as instituições escolares, como também, deu-se mais atenção as lacunas conceituais no ensino de história, em outras palavras, as ausências das mulheres como agentes históricos. Diante disso, esse artigo delimita, especificamente, as mulheres gregas como objeto de observação.

A seguir, o artigo está organizado da seguinte maneira: a primeira seção discute uma breve revisão da literatura existente a respeito de como as pesquisas acerca das mulheres surgiram dentro do campo histórico; a segunda seção discute alguns dos pilares para a formação do processo educacional no Brasil e como, gradativamente, as mulheres começaram a frequentar as escolas e o ensino a se interessar por elas como objeto de análise; a terceira seção aborda apontamentos para as lacunas existentes entre o que é debatido nas universidades e nas escolas; e a quarta seção apresenta uma análise de caso observando como as mulheres gregas ainda não possuem um espaço nos materiais didáticos condizente com a gama de estudos que já foi desenvolvido sobre elas.

9

A História das mulheres de Perrot a Priore

A tradicional forma de construir a historiografia, costumeiramente chamada de positivista, dava foco central à personagens, em geral, masculinos. Esses homens foram os “heróis” que se responsabilizaram por construir grandes sociedades, destruir inimigos e alavancar nações. Elizabeth Fox Genovese (1987, p. 530) denomina esses fatos de “história de governantes e de batalhas”. Nessa construção da História, não existia espaço para as mulheres, mas não só elas: “também não havia lugar para quem não ocupava cargos no Estado ou não dirigia guerras, não importando se fossem homens ou mulheres” (PEDRO, 2005, p. 80). Os teóricos franceses Charles Langlois e Charles Seignobos (1897) são dois expoentes nos estudos históricos na Sorbonne contrários à louca “visão romântica”, ou seja, as noções de uma narrativa histórica em que os heróis nacionais eram os únicos sujeitos.

O que de fato contribuiu para o desprestígio dos historiadores de “visão romântica” foi a grande cisão na historiografia que aconteceu a partir das críticas que a Escola dos Annales proporcionou em 1929, “o que interessa primordialmente a Marc Bloch e Lucien Febvre, e mais ainda a Ernest Labrousse e Fernand Braudel, seus sucessores, são os planos econômico e social” (PERROT, 1995, p. 15). De acordo com Michelle Perrot, só a partir dos anos de 1970, a *Nouvelle Histoire*, como se costuma designar a terceira geração dos Annales, se mostrou mais receptiva quanto aos estudos de gênero no interior da evolução histórico-temporal, ainda que espontaneamente não demonstre tal interesse.

Diante dessas duas visões sobre como se produzir a historiografia, Roger Chartier (2009) levanta outra questão importante acerca da “crise da história”⁵. Ela, então, seria o resultado da quebra com as tradições historicistas e positivistas, que acreditavam que a história deveria ser uma ciência imparcial e objetiva. Para além das questões de novos conceitos, o autor também estabelece as bases da História Cultural, essa que foi uma ferramenta de análise da realidade social, ou seja, de uma realidade que é dada a ler. A partir de então, a história se constitui mais uma vez como um discurso que produz enunciados científicos. A partir da renovação política e cultural, novos sujeitos, temas e conceitos foram inseridos no campo historiográfico.

10

Para Sandar Pesavento (2012, p.30), o termo História Cultural é também chamado de Nova História Cultural por pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo. Com isso, o que era antes visto como cultura, em outras palavras, criações ligadas apenas à elite, para a elite, ou, como fruto dela, agora assume outro espírito que através dessas reformulações, quebraram com alguns dos paradigmas já pré-estabelecidos. A autora, em sua análise, estabelece que a antropologia cultural foi importante para o debate sobre a dimensão simbólica e para a análise das dimensões sociais.

Acrescenta-se, ainda, a preocupação com o estabelecimento de conceitos que anteriormente não eram levados em consideração como o de representação, micropoderes, imaginário, mentalidade, narrativa, ficção e sensibilidade, consolidando a proposta central desta nova vertente da história, que seria a de decifrar a realidade do passado por meio de representações e narrativas,

⁵ A chamada “crise” na História faz referência, desde 1970, à emergência dos desafios que surgiram com o pós-estruturalismo e a fragmentação dessa disciplina. Para compreender melhor, ver Maia (2010, p.351-382).

que tentassem chegar às formas discursivas e imagéticas pelos quais o homem se expressa no mundo (PESAVENTO, 2012, p. 45).

Os historiadores que se dispuseram a introduzir novos sujeitos como construtores da história, seguindo a tradição da historiografia dos Annales, formaram uma gama de estudos concentrados na Europa, tinham como objetivo estudar as operariado e sua forma de trabalho. Mesmo que em contraposição a primeira fase da escola dos Annales, E. P. Thompson (2001, p. 20), um entusiasta historiador marxista, contribui para a ampliação do debate ao apontar como esse campo, qual seja, a história vista de baixo, surge na Inglaterra, dentro do campo político, com o intuito de construir uma base de informações acerca da história dos sindicatos, dos operários e do trabalho, compreendendo assim como as relações entre os micropoderes exercem funções na superestrutura. De acordo com Hobsbawn (1998), nota-se que o surgimento dessa história vista a partir de baixo tem relação com a história dos movimentos sociais, e os principais eventos políticos que quebraram - ou assim desejavam – os sistemas de servidão. Assim, a partir do momento que o processo de desenvolvimento e as relações da classe operária, se tornam um fator constante na concretização de tais decisões e acontecimentos, forma-se o elo que une os interesses dessa disciplina.

11

A respeito da constituição desse campo de estudos, podemos pontuar alguns dos aspectos de sua formação a partir da obra de Eric Hobsbawn (1998, p.50), no qual dividi em três conceitos: 1) Grande influência marxista: afinal o campo começou realmente a florescer após a Segunda Guerra Mundial, quando foi possível ao marxismo fazer contribuições plena ao mesmo; 2) Iniciada para e por conta dos movimentos: o objetivo até então era estudar os movimentos operários e as pessoas comuns que poderiam ser vitais como ancestrais do movimento; 3) Falta de corpo de fontes: quando o campo começou a ser polido pela esquerda em 1950, percebeu-se um dos grandes problemas, qual seja, a falta de um corpo material pronto para análise.

Nota-se que não existe espaço, até então, para os referentes femininos. Uma vez que, embora os estudos do operariado englobam-se sua composição integral, ou seja, a participação de homens e mulheres nessa categoria, o interesse nos costumes femininos tanto no século XX quanto nos anteriores, ainda não tinha ganhado força. O termo referente feminino aqui utilizado e conhecido através dos trabalhos de Ana López-Navajas (2014), é a noção de que há uma exclusão das personagens históricas femininas na educação escolar. Essa ausência de referências fragiliza

sua situação social e perpetua as desigualdades, sendo uma grave deficiência coletiva porque, ao ignorar a memória e o saber das mulheres, toda a sociedade perde parte de seu patrimônio (NAVAJAS, 2014, p. 282). Essa ausência é perpetuada ainda por Antonio Gramsci (2002, p. 55) em seu *Cadernos do cárcere*. O autor em questão, em 1940, cita a questão dos novos estudos no campo da história vista de baixo, criando também um sistema de hierarquização na qual a questão feminina não estaria dentro do debate político social, mas se inseriria em uma “história dos costumes”.

Ao final dos anos 1970, testemunha-se na Europa o surgimento das construções discursivas da pesquisadora francesa Michelle Perrot (2007), um dos grandes expoentes da História das Mulheres. Em muitos dos seus escritos a autora aborda o porquê de se escrever uma história que insira o feminino, percebendo também como o corpo, a alma, a religião, a cultura e o acesso ao saber devem ser pontos de análise. Para ela, existia uma forte lacuna no que tange ao trabalho feminino tanto no campo, quanto na cidade, além das várias categorias que essas personagens comuns preenchiam. Ao observar as ausências, ainda salienta que a história era excludente, como se existisse uma linha oficial na qual elas não se encaixavam.

12

As mulheres, como objeto de análise histórico, foram subjugadas e submetidas a situações de exclusão, mas é um erro básico tentar conceituá-las essencialmente como vítimas. Agir de tal forma, impede-nos de perceber como os referentes femininos são peças essenciais e centrais para criar e manter a sociedade. De fato, através delas surgem as novas pautas que as inserem como objetos de estudos. Para Joana Maria Pedro (2005), o que influenciou a mudança de perspectiva dos pesquisadores foi o movimento feminista que, na sua primeira onda, lutava a favor de direitos civis femininos, e na segunda onda, pela liberdade em geral, inclusive do corpo e do ato de gerar. Na França, entre os anos de 1970-80, ano da fundação do *Mouvement de Libération des Femmes*

(MLF) se destacaram diferentes mulheres importantes mundialmente e historicamente como Michelle Perrot⁶, Françoise Thébaud⁷, Joan Scott⁸ e Natalie Zemon Davis⁹.

Acerca do fator da exclusão, a autora norte americana Gerda Lerner (2019), aponta que existiu dois polos na construção historiográfica: *história versus História* - “história”, o passado registrado com a inicial minúscula e “História” o passado registrado com inicial maiúscula. A diferença pode ser enfatizada da seguinte forma: para a “História”, até o passado mais recente, os historiadores eram homens, e o que registraram era o que o homem havia feito, vivenciado e considerado significativo. Chamaram de História e consideraram universal. Cabendo aos referentes femininos continuarem dentro da “história”, mesmo sendo peças centrais, e não marginais, para a criação da sociedade.

As mulheres foram impedidas de contribuir com fazer história, ou seja, a ordenação e a interpretação do passado da humanidade. Como esse processo de dar significado é essencial para a criação e perpetuação da civilização, podemos logo ver que a marginalização das mulheres neste esforço as coloca em uma posição ímpar e segregada. As mulheres são maioria, mas são estruturadas em instituições sociais como se fossem minoria. (LENER, 2019, p. 29)

13

Ainda de acordo com a autora, deveria existir um grupo que mostrasse a existência feminina, uma categoria que percebesse a multiplicidade do feminino. Assim, dentro dos padrões de pesquisas, o termo de análise do objeto passou a ser intitulado de mulheres, no fim das contas e, mais para frente, de gênero. Vale salientar que algumas características ligadas ao processo de pesquisa também adquiriram fôlego nessa época. Para Carla Bassanezi Pinsky (2009, p. 164), a

⁶ Michelle Perrot (1928) é uma historiadora francesa precursora dos estudos sobre a história das mulheres no ocidente. A autora figura como umas das mais célebres historiadoras da causa feminista, assim como da vertente social da história francesa. Duas de suas obras estão disponíveis em português: *Minhas histórias das mulheres* (2006) e *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros* (2017).

⁷ Françoise Thébaud (1952) é uma historiadora francesa e especialista em História das mulheres. Seus estudos giram em torno da história do movimento feminista, história política e social da maternidade e a epistemologia da escrita da História das mulheres e do gênero. Embora muitos de seus escritos possam ser achados na internet, não existe tradução de seus livros para o português.

⁸ Joan Scott (1941) é uma historiadora norte-americana cujo trabalho, inicialmente dedicado à história francesa (movimento operário e história intelectual) foi direcionado na década de 1980 para a história das mulheres a partir da perspectiva de gênero. A autora possui um dos artigos mais notórios a respeito dos estudos de gênero, *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* (1989).

⁹ Natalie Zemon Davis (1928-2023) foi uma historiadora canadense-estadunidense, especialista em história social e cultural. Davis ensinou sobre a História da França, de história e antropologia, história social judaica do início da modernidade e história e cinema, história das mulheres e do gênero. Uma de suas obras sobre as mulheres *Women on the Margins – Three Seventeenth– Century Lives* (1995), aborda história individuais de mulheres que foram obscurecidas pelo tempo.

História das Mulheres dá ênfase em temas como família, sexualidade, representações, cotidiano, grupos excluídos.

Um dos primeiros passos tomados pelos historiadores e historiadoras após essa virada historiográfica e a consolidação da História das mulheres, de acordo com Pinsky (2009, p. 170), foi voltar aos métodos antigos na historiografia e escrever biografias de mulheres e as evidências da participação feminina nos acontecimentos históricos e na vida pública. Certos trabalhos apresentaram as mulheres atuando na história da mesma forma que os homens, enquanto outros separavam a história produzida pelas mulheres e pelos homens. Mais uma vez vê-se, conforme Lerner (2019) apontou, o isolamento da “cultura das mulheres” como se elas não fizessem parte da história geral e oficial.

Após mais de cinquenta anos, consolidou-se um campo de pesquisas que evoluiu nos seus objetos, seus métodos e pontos de vista. Tratava-se inicialmente de tornar visível o que estava escondido, de reencontrar traços e de se questionar sobre as razões do silêncio que envolvia as mulheres enquanto sujeitos da história. Ademais, com o crescimento do campo, as pesquisas sobre o feminino na história tomaram como objeto de análise as prostitutas, as domésticas, as operárias, as mulheres agredidas, as vítimas e, sobretudo, a expressão da condição feminina. Na investigação de Perrot (2007), emerge como central a questão do corpo das mulheres, suas funções, sua apropriação, sua representação.

Essas perspectivas de inserção do feminino na Europa influenciou as várias pesquisas desenvolvidas aqui no Brasil. Percebemos, ultimamente, nas diversas publicações, traduções, dissertações e teses, o aumento considerável de novas discussões sobre as diversas faces femininas. Mas, essa porta foi aberta por volta dos anos de 1970. A escritora Heloisa Buarque de Hollanda (1994) assente que a partir da década citada o feminismo como ideologia política surge como novidade no campo acadêmico brasileiro, e se impõe como uma tendência teórica inovadora e de forte potencial crítico e político.

Entre os pesquisadores e as pesquisadoras, muitos se dedicaram a esse campo, como a Mary Del Priore (1994, p.34) que deu voz às resistências femininas. Para a autora era importante conduzir uma produção que falasse mais do que apenas das misérias da vida feminina, pois era importante dar holofote aos poderes e estratégias de resistência que elas articulavam, para burlar o poder masculino e a imposta subordinação. Assim, com os escritos da autora, observa-se que as primeiras

produções historiográficas ficaram muito centradas no período colonial, fazendo uso de relatos de viajantes, processos civis e iconografia como fonte.

Essa centralização no período colonial tornou comum a presença de duas categorias: Primeiro, a senhora de engenho; Segundo, a escrava, acentuando-se dois polos opostos de uma mesma discriminação. Por mais restrito que tenha sido seu olhar acerca das mulheres, Del Priore (1994) muito falou sobre os referentes femininos, os mais clássicos sobre o tema¹⁰. *Porém, com as novas formas de produzir história, assistimos à inserção de fontes diferentes que possibilitam novos estudos. De acordo com Silva:*

Surgiram, assim, estudos importantes sobre a participação das mulheres no mundo do trabalho nas fábricas do século XIX e primeiras décadas do XX (Rago, 1997); sobre a expansão da educação feminina (Louro, 1997); e sobre o surgimento de publicações organizadas por e destinadas para as mulheres (Bassanezi, 1996). Estudos que, gradativamente, aqueceram o debate e deram musculatura à historiografia das mulheres. (SILVA, 2008, p.228-229)

Mesmo diante dos avanços, é importante perceber os espaços nos quais das mulheres pouco se fala. O espaço escolar, por exemplo, muitas vezes possui materiais didáticos atrasados e, por isso, acabam perpetuando uma visão da história na qual as mulheres não são sujeitos ativos. Por vezes, é comum perceber um abismo entre os frutos dos trabalhos historiográficos acadêmicos e os escolares. Essa grande distância não deve ser normalizada, em razão da necessidade de reflexão sobre as possíveis raízes dessa questão.

15

As mulheres no Ensino de História

Diante da inserção de novas temáticas no meio acadêmico, nota-se como o feminino na educação e no Ensino de História teve pouco desenvolvimento. Ao recordar a raiz da ausência de referentes femininos é necessário pensar na forma como a educação das mulheres foi moldada. Aqui no Brasil, a princípio, o sistema educacional tornou-se mais uma expressão das desigualdades entre homens e mulheres. De acordo com June E. Hahner (1980, p. 56), a educação para as meninas permanecia atrasada em relação à dos meninos e o processo educacional foi tão difícil para elas, que quando permitido, “não deviam ir além dos livros de orações, porque seria

¹⁰ História das Mulheres no Brasil; Ao Sul do Corpo; Corpo a Corpo com a Mulher; Histórias Íntimas, Histórias e Conversas de Mulher.

inútil à mulher, nem deveriam, elas, escrever, pois como foi justamente observado, poderiam fazer mau uso desta arte.”

O pontapé de mudança é apontado por Fúlvia Rosemberg (2016, p. 334) como o um longo processo para a permissão legal do acesso geral e irrestrito das brasileiras à educação escolar. Nota-se, por exemplo, que apenas em 1827 foi autorizada a Lei Geral do ensino de 5 de outubro, mas era restrita apenas às escolas femininas de primeiras letras. Dessa forma, a educação para as mulheres só conseguiu romper as últimas barreiras legais em 1971 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que atribuiu equivalência entre os cursos secundários.

O debate estabelecido por Hahner, nos anos de 1980, acerca do processo educacional e de como essas mulheres recebiam uma instrução diferente, só se ampliou com o passar do tempo. Por mais que aos poucos o direito civil ao estudo e formação profissional feminina fosse se desenvolvendo, não se pode deixar de pontuar como o Ensino de História permaneceu por longos anos atrasado em suas temáticas de ensino. Por outro lado, é importante perceber que essa é uma discussão levantada até os dias de hoje, pois os avanços não foram suficientes.

16

As últimas publicações acerca do feminino no Ensino de História mostram como a partir de 2015 houve um intenso interesse em elucidar o dilema da ausência do feminino. Para Mariane P. Souza (2020, p. 20), em sua dissertação intitulada: “Entre a ausência a representatividade: gênero e mulheres nos livros didáticos de História”, há uma grande relação de aprisionamento do feminino que tem sido remodelada no século XXI. É perceptível que essas mudanças, de acordo com a autora, incomodam grupos políticos da sociedade que ao não concordarem com o estudo de gênero nas escolas, lutam contra a reformulação dos materiais didáticos. Ainda a autora, mostra ainda que alguns projetos que beneficiariam a discussão de gênero nas escolas foram barrados pelo STF. Assim, explica:

É possível perceber que a História das mulheres ainda ocupa pouco espaço nos livros e está presente, na maioria dos casos, nos rodapés ou nas bordas das páginas, em quadros explicativos ou em seções nos finais de capítulos e unidades. Ademais, as imagens de personalidades femininas aparecem, majoritariamente, como figuras apenas ilustrativas nos conteúdos em que as mulheres estão expostas. Analisando os livros sob a luz da perspectiva multiculturalista, pode-se notar que possuem um olhar mais próximo ao do multiculturalista conservador referente à História das mulheres, uma vez que essa temática é abordada como se fosse um adendo do conteúdo geral, ou apenas um acréscimo de importância inferior. (SOUZA, 2020, p.113)

Com base nisso, foi constatado que as mulheres e suas histórias ainda são marginalizadas nos livros. Todavia, algumas obras apresentam informações que possibilitam aos educandos

refletirem sobre como o gênero é atravessado pelas questões de classe e étnico-raciais, e como os desígnios de gênero podem mudar de uma sociedade para a outra. Entretanto, quais os motivos para as ausências? Por que os avanços no campo da História, não refletem nos materiais didáticos que essas mulheres têm acesso nas escolas? Partindo do pressuposto de que as pesquisas estão sendo produzidas dentro e fora das universidades, o que ocasiona a ausência desse tema nos debates em sala de aula?

O debate sobre tais áreas insere-se numa guerra mais ampla, é notável que existe uma falta de interesse político, desde as camadas mais altas, optam pela persistência nas ausências de determinados assuntos em detrimento de outros. Assim, a reificação da educação a transforma em mercadoria e essa é vendida nas escolas não com o intuito de emancipar os estudantes. Esse movimento de “emburrecimento” dos alunos¹¹ que foi denunciado por John Taylor Gatto (2019) no contexto educacional dos Estados Unidos em 1992, tem sido apontado na educação brasileira há muito tempo e agora com mais força após o avanço do movimento conservador e de projetos como o Escola sem partido.¹²

17

Os interesses políticos, por outro lado, influenciam na permanência, ou, não da História das Mulheres nos livros didáticos. Ângela R. Ferreira (2006), destaca como a História das Mulheres fica à mercê da mediação que o livro didático faz entre o conhecimento produzido dentro das universidades e o saber escolar. Para a autora, é notável que muito pouco do que foi produzido pelos historiadores a respeito das mulheres no ensino de história, foi incluído nos textos didáticos, logo, fica evidente as incongruências entre as demandas sociais de representação de personagens para o estímulo de uma cidadania ativa, pois nessa relação os referentes femininos não aparecem devidamente à disposição dos alunos.

Somados ao desinteresse político e os conflitos de visões ideológicas que afetam o material didático, adiciona-se ao conjunto a questão identitária do docente. Para Herika Viana (2017, p. 19-

¹¹ O termo “emburrecimento programado” que dá título à obra de John Taylor Gatto, faz referência às críticas do autor ao sistema educacional. O debate que cerca o livro, aborda a premissa de que o currículo nacional é uma farsa. Dessa forma, teríamos um currículo oculto cujo objetivo é emburrecer, e nenhuma mudança nos conteúdos pode reverter seus efeitos macabros. As escolas ensinam exatamente o que pretendem, e o fazem muito bem: elas são um mecanismo de engenharia social.

¹² Gaudêncio Frigotto (2017) e Fernando Nicolazzi (2016) debatem especificamente as questões acerca do avanço da influência conservadora na educação e os projetos de leis que a partir de 2016 começaram a ameaçar a educação brasileira.

20), no processo de escrita dos historiadores acerca da inserção de novos sujeitos no ensino de história, deve-se pensar a respeito da prática da escrita sendo conduzida pelas novas condições de produção, elencando também a necessidade de repensar durante essa ação o novo perfil do professor na pós-modernidade. O espaço acadêmico, de acordo com a autora, contribui de forma efetiva para a formação do professor de história e, conseqüentemente, para a formação da identidade do pesquisador.

Ao assinalar-se as demandas identitárias, Marlucy Alves Paraíso (1997), chama a atenção para o perfil do professor na modernidade, pois ele, enquanto sujeito pesquisador fruto do seu tempo e, dessa maneira, à mercê das mudanças da identidade cultural na pós-modernidade, recai dentro de uma dualidade ao perceber que a sua identidade não é fixa e sim plural. Por outro lado, a sugestão da autora de que exista uma formação completa e efetiva desse professor não leva em consideração uma formação docente que não privilegia as mulheres como objeto de estudos.

Para Ricardo Pacheco (2020, p. 222-223) o debate sobre identidades pode direcionar as respostas acerca da ausência do feminino em sala de aula. O autor percebe que a discussão que cerca o tema da formação das identidades dentro do espaço temporal em que os nossos alunos estão, no qual os debates sobre o feminino se encontram tão presentes, é de suma importância para entender não só como esse discente pode vir a construir sua identidade nesse meio social, como também, salienta a perspectiva da “crise identitária” dos docentes. Assim, ao discutirmos os princípios que contribuem para formar as identidades sociais e, particularmente, a identidade do indivíduo através da subjetividade que ele incorpora da sociedade em que vive, ele nos leva a pensar sobre as práticas sociais de um grupo e a inserção de hábitos que contribuem para a formação da sua própria identidade.

Portanto, ainda como reflete o autor, o historiador se mantém como sujeito que forma e difunde a memória, possuindo também a capacidade de denunciar a “historicidade das identidades sociais”, ou melhor, trazer à luz os elementos simbólicos constitutivos de cada identidade social e de como eles são construções históricas carregadas de interesses e compromissos de poder. Enquanto cumpre esse papel, passa a conceber a sua própria memória individual.

Para Fernando Catroga (2015, p. 213) é importante perceber que as memórias individuais, fator importante no processo da construção da subjetividade do indivíduo, se formam a partir de

uma coexistência com grupos sociais e da escolha daquilo que se sobrepõe ao passado. Podemos perceber também como,

a consciência do eu se matura em correlação com camadas memoriais adquiridas, tem de se ter presente que estas, para além das de origem pessoal, só se formam a partir de narrações contadas por outros, ou lidas e vistas em outros: o que prova que a memória é um processo relacional e intersubjetivo. (CATROGA, 2015, 114).

Nota-se que no processo de formação da constituição das memórias e identidades do historiador, por exemplo, há uma seleção do que será ou não esquecido. Dessa forma, o historiador se encontra nesse fogo cruzado, afinal de contas, ele é o formulador de pesquisas históricas responsáveis por contribuir para a formação da memória e identidade coletiva das pessoas, mas se encontra também em um processo de construção de sua própria identidade e memória. Assim, o historiador diante da formação da sua própria identidade individual entra numa grande polarização, o historiador professor versus o historiador pesquisador.

Uma das respostas para o questionamento do porquê pesquisas do campo histórico não estarem sendo discutidas em sala de aula, pode ser respondida da seguinte forma: há a possibilidade do professor não ter uma identidade individual que se importe com uma prática pedagógica que propague pesquisas, como as sobre o feminino. Assim, como uma das caudas para a lacuna do feminino no ensino de história, pode-se apontar a falta de denúncia do professor, ou da inexistência de diálogo com as pesquisas estabelecidas dentro do campo historiográfico.

19

Para além do conhecimento escolar e acadêmico

Com a nova forma de se perceber os referentes femininos na história, abre-se um vasto campo de estudos que permeiam os grandes centros de pesquisa e, conseqüentemente, debatem as diferentes formas de participação das mulheres na sociedade. Essas pesquisas constituem o que conhecemos como conhecimento acadêmico.

O conhecimento histórico acadêmico é um dos processos de construção do saber, definido pelos padrões da ciência moderna. Como citado anteriormente, um dos exemplos de espaço de construção desse saber podem ser as universidades que são conhecidas como lugar de enunciação

e constituição deste conhecimento. Sabe-se também que o respectivo campo científico designa alguns parâmetros que guiam as práticas das pesquisas: 1) o compromisso com a objetividade do conhecimento; 2) a delimitação do objeto de estudo e 3) as regras teóricas e metodológicas para a composição das pesquisas. Através deste conjunto pode-se atestar a veracidade dos debates estabelecidos nas academias.

É importante relembrar que a própria constituição da disciplina histórica surge em meio a essa organização mais científica que buscou a “verdade” dos acontecimentos passado, por volta do século XV-XVI. Por isso, embasava suas pesquisas na comprovação da veracidade que era feita a partir das fontes. Em contraponto, é válido salientar o contraste que existe com as pesquisas científicas, hoje conhecidas como ciências exatas, que na sua gênese teve como objetivo recriar as condições dos fatos para se ter um controle absoluto da variável, o que consequentemente afasta o pesquisador da inserção social do conhecimento.

O ponto chave a ser observado é que o conhecimento histórico vai além de uma pesquisa imóvel ligada à objetos tangíveis e, tem-se também, que existe uma grande hierarquia entre os profissionais do campo historiográfico - os pesquisadores e os docentes. Há que se considerar, por outro lado, que o papel do professor não se concentra no papel de mediador dos discursos, mas ele contribui para a formação do conhecimento produzido em sala de aula. Até 1960 o conhecimento era produzido nas universidades e “didatizado” para ser transmitido nas escolas. Não havia, por isso, especificidade entre o conhecimento escolar e a produção científica universitária. No período em questão, o professor estaria no papel de uma ponte de transmissão desse conhecimento o que apontaria para uma hierarquia entre a escola e a universidade.

A mudança na forma de ver o conhecimento histórico passou por uma reformulação a partir das pesquisas no campo de didática da história, principalmente na vertente alemã, recebida aqui no Brasil por meio da obra de Jorn Rüsen (1983). Por volta de 1960-70, esta reformulação passou a questionar o conceito de estudos históricos. Desde então, se transfigura também a forma de ver a didática da história, logo, ela passa da forma de produzir conhecimento, para ser ensinado nas escolas, e assume o papel de compreender as formas, as fusões e o uso da história na vida pública, juntamente com o compromisso com os fundamentos da história e a relação com a vida prática.

Essa nova visão percebe o espaço escolar como um espaço de produção de conhecimento e não apenas de reprodução daquilo que foi visto, a mudança também ocorre no papel do professor

que agora é sujeito produtor de saberes, como também acaba aprendendo em decorrência da transmissão mútua com os alunos. De igual modo, com as recentes pesquisas percebe-se que não existe uma correia transmissora de conhecimento sem que haja uma interferência no percurso, não existe uma transposição didática, a escola é agora um lugar de produção de conhecimento. Esse conhecimento que está inserido na história consiste na construção social produzida por e através das relações entre a cultura escolar, livros didáticos, tudo que circula em novelas, filmes, jogos e a História Pública¹³.

Para Henry Giroux (1999, p. 12), por mais que fizesse referência a um contexto especificamente estadunidense - há uma dicotomia entre o conhecimento produzido pelos currículos escolares e pelo meio acadêmico. Ele propõe que seja estabelecido um diálogo entre os diferentes sujeitos que produzem o conhecimento. É importante que se entenda que educadores e pesquisadores são produtores de currículos e de conhecimento, por mais que a prática escolar esteja, por anos, em dissonância com o conhecimento acadêmico. Como foi salientado anteriormente, há uma ligação entre o que é produzido na universidade e na sala de aula. Porém, esses dois mundos são independentes e, por não existir uma transmissão de conhecimento, acentua-se algumas diferenças entre essas duas categorias.

21

Para Michel Young (2007, p. 1288) a escola falha em cumprir seu papel de transmissão. O termo usado pelo autor, não significa que esse seja um processo enrijecido e genérico, mas o professor, no território escolar, é autor de um “conhecimento especializado”, afinal é para isso que ele tem sua formação, para exercer o papel de garantir os conhecimentos essenciais. Quando esse processo de criar e produzir conhecimento entre as esferas escolares e acadêmicas falham, criam-se lacunas.

Um estudo de caso sobre as mulheres gregas

¹³ A História Pública é um campo de análise historiográfico que trata a escrita e construção da história de forma mais acessível ao grande público. Jurandir Malerba (2017, p. 10) resume a visão da seguinte forma: “os historiadores não simplesmente divulgam o conhecimento para o público, mas devem trabalhar em conjunto com as pessoas comuns. O passado seria reconhecido como o terreno social em constante mudança, e os historiadores e o público deveriam cooperar e trocar ideias de modo a que sua expertise pudesse satisfazer as necessidades, desejos e conhecimento cultural do outro”. Dentro dessa perspectiva, as abordagens giram em torno dos usos da memória, do passado, divulgação científica da história, empoderamento e pesquisa-ação (MAUAD; ALMEIDA; SANTHIAGO, 2016, p. 24).

Sabe-se que a partir do momento que novos sujeitos foram inseridos dentro da historiografia através das análises e das ramificações que surgiram por meio do trabalho de várias pesquisadoras que se interessaram pelo feminino, uma porta foi aberta, mas tornou-se necessário descobrir as raízes dos referentes femininos desde a pré-história até a atualidade. Em decorrência disso, buscou-se avidamente nos mitos, na vida pública e privada, na política e nas relações de gênero essas figuras.

Por meio dos estudos acadêmicos, notamos que as mulheres gregas possuíam inúmeras relações entre elas e ações de resistência, e muito disso já foi explorado na pesquisa realizada dentro das universidades (ANDRADE, 2001; BLUNDELL, 1995; LESSA, 2004, 2001; MOSSÉ, 1990; NASCIMENTO, 2022; SANTOS, 2018; POMEROY, 1999). Por outro lado, a realidade escolar é bem diferente, afinal, é sabido que o feminino grego não é abordado em sala de aula, assim, ao redor desse tema não é produzido um conhecimento histórico escolar. Quais seriam, então, os aspectos que demonstram a ausência das mulheres?

Essa afirmação pode ser atestada através do livro didático de história “Teláris”, escrito pelo Cláudio Vicentino e José B. Vicentino (2018). Essa coleção foi uma das selecionadas pela escola na qual fiz Residência Pedagógica no mesmo ano de publicação. Como ele esteve entre os aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) (2020) e pela professora de História da escola que estagiei, selecionei a obra para uma investigação.

Nos fundamentos da coleção os autores apontam que um aspecto central foi a preocupação de promover um diálogo constante com as propostas de desenvolvimento das competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Percebe-se que isto está diretamente relacionado com a maneira com que os capítulos foram organizados, além dos pressupostos em torno da aprendizagem e da avaliação dos conteúdos, já que as propostas formuladas ao longo dos volumes do material têm como objetivo central garantir o desenvolvimento das competências para uma vida em sociedade em pleno desenvolvimento da cidadania.

Observa-se que há uma grande ênfase na necessidade de se atingir essas competências gerais da base, pois os autores acreditam que através das competências haveria o fortalecimento das práticas de cidadania, de autoconhecimento, de diálogo, respeito, curiosidade intelectual e científica e de outros aspectos importantes na vida em sociedade. Além disso, como já foi citado,

os autores estabelecem que para atender às demandas da BNCC a coleção de livros apresentam várias atividades que possibilitariam aos alunos a exploração e produção de saberes através de metodologias diferentes, ou seja, eles fortalecem o argumento de que estão contribuindo para a adequação dessa normativa nacional na educação básica.

É legítimo a preocupação de aproximação dos conteúdos e temas com as competências da BNCC, justamente por ser uma norma nacional obrigatória com vigências estabelecida até o ano de 2020. Porém, espera-se que os temas e conteúdos desempenhem também um papel na formação ética dos alunos e no desenvolvimento de uma postura reflexiva diante da sociedade. No entanto, por mais que este livro tenha sido aprovado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2020, e tenha sua estrutura adequando o conteúdo às normas da Base nacional, é importante salientar que numa visão mais específica, ele perpetua ausências. Por isso, na minha investigação, estabeleci como objetivo encontrar dentro da unidade temática que aborda os povos da antiguidade, especificamente o capítulo sobre a antiguidade grega, qual seria a situação das mulheres.

23

No decorrer do capítulo os autores já citados, se dedicam a explorar alguns conceitos importantes como o de política, de polis, de cidadania, assim como aborda as civilizações que formavam o que hoje entendemos como Grécia. Além disso, os autores trazem uma linha do tempo que faz relação entre o surgimento e desaparecimento desses grupos sociais. Eles ainda delimitam os períodos para estudar a história dos gregos, começando pelo pré-homérico, seguido pelo arcaico e pelo período clássico. Dentro de cada categoria eles abordam os tópicos mais importantes, os principais escritores e suas obras, trazendo sempre mapas, sublinhando as palavras chaves e, no meio do capítulo, antes de abordar os aspectos de Esparta, os autores colocam uma pequena sessão para discutir a respeito das mulheres de Atenas, segue o texto que compõe essa sessão:

As atenienses eram impedidas de participar da vida política. Na Grécia, elas ficavam inicialmente subordinadas aos pais e, depois, aos maridos. Geralmente, a mulher se casava aos 14 anos, e os homens, aos 30. A jovem era desligada de sua família e entregue ao futuro marido em um cortejo com cantos religiosos. O objetivo do casamento era a geração de filhos, especialmente do sexo masculino, para assegurar a descendência e a manutenção dos bens familiares. Nas casas as mulheres teciam e faziam as refeições, com a ajuda dos escravos. Embora excluídos do exercício político, elas desempenhavam um importante papel nos ritos da comunidade, campo em que as mulheres encontravam seu espaço de força e reconhecimento da sociedade ateniense (VICENTINO; VICENTINO, 2018, p. 130).

E assim, através de um parágrafo, os alunos terão basicamente a noção de que as mulheres não participavam da vida pública, eram subordinadas aos homens gregos, criadas apenas para o casamento e geração de filhos e administração do lar, cabendo por fim um desempenho nas questões religiosas da pólis. Ou seja, todas as pesquisas ligadas as mulheres gregas e as suas ramificações dentro da Grécia, os usos e costumes desses referentes, as suas citações em peças, as suas participações em atos públicos e até a sua multiplicidade - porque a mulher não é um ser único – são excluídas de maneira que, se o professor não complementar esse conhecimento, o aluno só terá a oportunidade de estudar sobre esse assunto no ensino médio, se assim for ensinado. Logo, até a proposta de livro adequado aos parâmetros da Base Nacional Comum Curricular, propaga uma ausência e contribui para um silenciamento das mulheres na Grécia antiga.

Notem que essa é apenas uma evidência da exclusão do feminino no Ensino de História, e o que chama atenção é que existem legislações que regem os currículos, e consequentemente, não só os pilares que devem ser trabalhados nas aulas, como também desenvolvem as competências que precisam ser aprofundadas em sala de aula. Mas, no livro em questão, não existe uma atenção ao assunto.

24

Em resumo, entende-se que há uma importância na percepção dos acontecimentos históricos e das relações de poder que foram responsáveis por transformar as estruturas da sociedade. Sendo essencial também identificar que em meio a tudo isso existiram diferentes sujeitos – homens e mulheres. No entanto, os materiais didáticos que os discentes entram em contato nas escolas se adequam ao conceito de inclusão de sujeitos, ou, assim como no livro didático Teláris, se ignora a Base Nacional Comum Curricular quando o assunto é inclusão das mulheres gregas.

Considerações finais

Neste artigo, analisamos os desafios na inserção dos referentes femininos nos estudos historiográficos. Mesmo com a grande cisão que influenciou o surgimento dos Annales e, consequentemente, o surgimento da história vista de baixo e dos novos sujeitos que antes não eram importantes na história oficial, às mulheres foi relegado o não espaço. Sendo assim, só ganharam voz com o avanço dos debates feminista que possibilitaram os estudos para além dos costumes. Essas ondas feministas europeias acabaram influenciando os estudos no Brasil e a crescente

produção de pesquisas que tinham como objeto o feminino e suas manifestações. Porém, dentro das universidades esses trabalhos borbulham, mas nas escolas, pouco se vê a esse respeito.

Com base na análise, reafirmou-se que a superação dessas barreiras é fundamental para garantir uma educação equitativa para todos. Dessa forma, tanto as questões identitárias da formação do professor-pesquisador quanto a falta de interesse político, foram problematizados. Ficou claro que o debate é amplo, pois abrange diversas categorias de análise. Todavia, é imprescindível que as ausências das mulheres no espaço escolar sejam assinaladas, tendo em vista uma formação sem exclusão, uma formação completa.

Referências

CARDOSO, O. Didática da História. Em: FERREIRA, M. D. M.; OLIVEIRA, M. M. D. D. (Eds.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: EDITORA FGV, 2019.

CATROGA, Fernando. **Memória, História e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

25

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FERREIRA, Angela R. **Representações da História das mulheres no Brasil em Livros didáticos de História**. Dissertação (Mestrado em Educação), UEPG – Setor de Ciências Humanas, letras e artes. Ponta Grossa, 2006.

FOX-GENOVESE, Elizabeth. Cultura e consciência na história intelectual das mulheres européias. **The journal of Women in culture and society**, v.12, n.31, Printed by the University of Chicago, p.529-547, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido. Esfinge que ameaça a educação**, 2017.

FRISCH, Michael. A História Pública não é uma via de mão única: ou De: A Shared Authority à cozinha digital, e vice-versa. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (org). **História Pública no Brasil: Sentidos e Itinerários**. São Paulo. Letra e Voz, 2016.

GATTO, J. T. **Emburrecimento programado: o currículo oculto da escolarização obrigatória**. São Paulo, Ed. Kirion, 1º ed, 2019

GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 12.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Literatura. Folclore. Gramática. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, v. VI.

HAHNER, E. J. **A mulher no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

HOBSDBAWM, E. J. E. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

HOLLANDA, H. H. O. B. **Feminismo em tempos pós-modernos**. Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 7-19.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: História da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019.

MAIA, Carlos A. Crise da história ou crise dos historiadores no *linguistic turn*, o caso brasileiro. **Projeto História**, nº 41, 2010, p. 351-382.

MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, 2017.

NASCIMENTO, Ana M. L. Os discursos no Contra Neera: uma análise através da teoria de James Scott. **Mythos**. Ano VI, Número II, 2022, p. 32-52.

NAVAJAS, Ana L. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. **Revista de Educación**, 363. Enero-Abril 2014, pp. 282-308.

NICOLAZZI, Fernando. Qual o partido da escola sem partido? **Revista do Lhiste-Laboratório de Ensino de História e Educação**, v. 3, n. 5, 2016.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. Pesquisador ou professor: o conflito identitário do historiador. **Caminhos da História**, v.26, n.2 (jul./dez.2021).

PARAÍSO, M. A. Gênero na formação docente: campo de silêncio do currículo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 102, p. 23-45, 1997.

PEDRO, Joana M. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **HISTÓRIA**, SÃO PAULO, v.24, N.1, P.77-98, 2005, p. 77-98.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres** São Paulo: Contexto, 2007.

PERROT, Michelle. **Escrever uma História das mulheres**: relato de uma experiência. Cadernos Pagu, ed. 4, 1995, p. 9-28.

PESAVENTO, Sandra J. **História e História Cultural**. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica (Coleções História e Reflexões), 2012.

PINSKY, Carla B. Estudos de gênero e História Social. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 17(1): 296, janeiro-abril/2009, p. 159-189.

PRIORE, Mary D. **A mulher na história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 1994

ROSEMBERG, F.; (Org). Mulheres educadas e a educação das mulheres. In: **Nova história das mulheres no Brasil**. 1.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

SILVA, T. M. G. A trajetória da historiografia das mulheres no Brasil. **POLITEIA: Hist. E Soci.**, Vitória da Conquista, v.8, nº 1, p. 223-231, 2008.

SOUZA, Mariane P. **Entre a ausência e a representatividade: gênero e mulheres nos livros didáticos de História**. Dissertação (Mestrado em Educação sexual), Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara -SP, 2020.

THOMPSON, E. P. **As Peculiaridades dos Ingleses e Outros Artigos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

TILLY, Louise. “Genre, Histoire des Femmes et Histoire Sociale”. **Les Cahiers du Grif – Le Genre de L’Histoire**, Paris: Tierce, v. 37, n. 38, 1990.

27

VIANA, Herika P. R. **A formação de professores de História**: Articulação teoria e prática. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de pós-graduação em História, Pernambuco, 2017.

VICENTINO, C. ; VICENTINO, J. B. **Télaris História, 6º ano**: ensino fundamental. 1º ed., São Paulo, Ática, 2018.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1303, 2007. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf. Acesso em: 11 de fev. 2022.

Artigos Livres.

Recebido em: 22 mar. 2024.

Aprovado em: 25 maio 2024.