

VANUSA MARIA GOMES NORONHA MEDEIROS
PAULO AUGUSTO TAMANINI



MULHERES POTIGUARES

NO ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL
UM PROTAGONISMO ATENUADO

VANUSA MARIA GOMES NORONHA MEDEIROS
PAULO AUGUSTO TAMANINI

**MULHERES
POTIGUARES
NO ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL
UM PROTAGONISMO ATENUADO**





Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Reitora

Cicília Raquel Maia Leite

Vice-Reitor

Francisco Dantas de Medeiros Neto

Diretor da Editora Universitária da Uern (Eduern)

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

Chefe do Setor Executivo da Editora Universitária da Uern (Eduern)

Jacimária Fonseca de Medeiros



Conselho Editorial da Edições Uern

Edmar Peixoto de Lima

Filipe de Silva Peixoto

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

Isabela Pinheiro Cavalcanti Lima

Jacimária Fonseca de Medeiros

José Elesbão de Almeida

Maria José Costa Fernandes

Maura Vanessa Silva Sobreira

Kalidia Felipe de Lima Costa

Regina Célia Pereira Marques

Rosa Maria Rodrigues Lopes

Saulo Gomes Batista

Revisora

Sarah Kimberlly de Oliveira Cananeaia

Capa e Diagramação

Lucas Gabriel Fernandes Nunes

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

Medeiros, Vanusa Maria Gomes Noronha.

Mulheres Potiguares no Ensino da História Local: um protagonismo atenuado [recurso eletrônico]. / Vanusa Maria Gomes Noronha Medeiros, Paulo Augusto Tamanini. – Mossoró, RN: Edições UERN, 2024.

107 p.

ISBN: 978-85-7621-483-0 (E-book).

1. Ensino de História. 2. História Local. 3. Mulheres Potiguares. I. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. II. Título.

UERN/BC

CDD 907.2

Bibliotecário: Aline Karoline da Silva Araújo CRB 15 / 783

Editora Filiada á



A primeira história que gostaria de contar é a história das mulheres. Hoje em dia ela soa evidente. Uma história “sem as mulheres” parece impossível Perrot (2007, p. 13).

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	07
2 HISTORIOGRAFIA E HISTÓRIA LOCAL: DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES.....	10
2.1 CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO DE HISTÓRIA.....	11
2.2 A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA LOCAL.....	12
2.2.1 O "local" como espaço de problematização.....	13
2.3 HISTÓRIA LOCAL: ALGUNS CONCEITOS.....	15
2.4 DESAFIOS DO ESTUDO DA HISTÓRIA LOCAL.....	17
2.4.1 História local como "história pequena".....	17
2.4.2 História local como "história do entorno".....	18
2.4.3 História local determinada pelo espaço Geográfico.....	19
2.5 HISTÓRIA LOCAL: OBJETOS, DOCUMENTOS E ABORDAGENS.....	20
2.6 HISTÓRIA LOCAL NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DISCENTE ATRAVÉS DA MEMÓRIA.....	21
2.6.1 História local na escola: relevância e formação da identidade do aluno.....	22
2.7 O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NA PRÁTICA.....	25
3 A TEMÁTICA "MULHER" NO CAMPO DA HISTÓRIA.....	29
3.1 O PAPEL DA MULHER NA SOCIEDADE: RELIGIOSIDADE E MISTICISMO.....	30
3.1.1 Brasil: Igreja x sexualidade da mulher.....	32
3.1.2 Entre o "ser" e o "querer": domesticidade e educação da mulher.....	34

3.2 A ASCENSÃO DA MULHER: PRIMEIROS DESAFIOS.....	36
3.2.1 A feminização docente no Brasil.....	37
3.2.2 A criação da Escola Normal potiguar.....	38
3.3 O DIREITO DA MULHER: UMA CONQUISTA EDUCATIVA, POLÍTICA E SOCIAL.....	40
3.4 FEMINISMO NO ENSINO DE HISTÓRIA E A QUESTÃO DE GÊNERO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL E CULTURAL.....	41
3.5 NÍZIA FLORESTA E CELINA GUIMARÃES VIANA: PROTAGONISTAS DAS LETRAS E DAS CAUSAS SOCIAIS.....	45
3.5.1 Nísia Floresta.....	45
3.5.2 Celina Guimarães Viana.....	54
4 A HISTÓRIA LOCAL A PARTIR DE IMAGENS FEMININAS EM LIVROS DIDÁTICOS.....	59
4.1 O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO.....	61
4.2 O LIVRO DIDÁTICO E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DE HISTÓRIA.....	62
4.3 CAMINHO METODOLÓGICO.....	64
4.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO: DEFINIÇÃO E MÉTODO.....	65
4.4.1 Análise de conteúdo e a descrição do método.....	66
4.4.2 Descrição dos livros selecionados para análise.....	67
4.4.3 Descrição dos sujeitos da entrevista.....	68
4.4.4 Definição das categorias para análise do livro didático e das entrevistas.....	69
5 ANÁLISE DOS DADOS.....	71
5.1 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	71
5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	92
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	101

1 INTRODUÇÃO

Escrever a história das mulheres é sair do silêncio em que elas estavam confinadas. Mas por que esse silêncio? Ou antes: será que as mulheres têm uma história? (PERROT, 2007, p. 16)

Pautado na premissa da valorização histórica no mundo, podemos dizer que a importância da História para a vida na prática só se torna compreensível a partir do momento em que compreendemos o tipo de utilidade que ela pode nos propiciar, entre memórias, teorias, abordagens de fontes que marcaram época em todas as nuances da vida que vão se desenrolando em um novo fazer. Assim, discutir sobre a importância da História na vida cotidiana pode nos levar a respostas contraditórias. Através dos escritos históricos e com os erros do passado se formam opiniões diversificadas a respeito da construção de uma nova História.

O mais interessante é a necessidade que temos de registrar o que foi vivido para que a humanidade vindoura possa compreender através das memórias, dos fatos e das imagens um conceito evolutivo na sociedade. Neste estudo, buscamos apresentar a relevância do ensino de História e da História local, refletindo sobre a teia que perpassa a formação do sujeito histórico, ajustando o desempenho da figura feminina na História mossoroense, marcado por grandes lutas pelos seus direitos e ideais e também por conquistas.

O acontecer historiográfico não se dá sem que haja uma referência de tempo e de espaço. Presente, passado e futuro são marcos temporais de que os seres humanos se utilizam para tecer uma cronologia de sua existência. Contudo, não só de balizas temporais a História se edifica. É necessário também que haja os marcos espaciais onde ela se desdobra e ganha materialidade. Os espaços, mais que pontos facilmente situados, convertem-se para a História em um fator importante para situar seus objetos. Espaços são mais que coordenadas ou pontos de referência geográficos, são locais em que o acontecer historiográfico ganha palco de atuação, arena para a exibição de suas narrativas.

A partir do entendimento do local, o ensino de História ganha uma compreensão baseada em pressupostos teóricos e legitimidade didática quando tratam de personagens mais conhecidos de um determinado lugar. Se, como já frisado, é nos espaços em que a História manifesta suas tramas, será neles também a que a História ensinada recorre quando busca referência de um acontecido, situando o aluno nos contextos mais amplos.

Da mesma forma, a ideia de espaço local chama a atenção para a conveniência de quem a delimita e de quem nela se enquadra. Alunos, por sua vez, longe de somente estudar o passado para além de seus espaços cotidianos (bairro, cidade, Estado), podem se sentir fazendo parte deles quando o professor faz a intercalação dos acontecimentos dentro de uma prática didática que leve em consideração a localização do aluno. Isso, certamente, tornará o ensino de História local articulado com espaços conhecidos pelo estudante, algo que lhe desperte interesse e identificação.

Segundo Bittencourt (2009), o ensino de História visa a contribuir para a formação de um “cidadão crítico” para que o aluno adquira uma postura crítica em relação à sociedade em que vive. As introduções dos textos oficiais reiteram, com insistência, que o ensino de História, ao estudar as sociedades passadas, tem como objetivo básico fazer o aluno compreender o tempo presente e perceber-se como agente social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática.

Dentre tantas temáticas possíveis de serem abordadas na busca da construção de um cidadão crítico, destacamos a importância da figura feminina, considerando a grande lacuna existente das apropriações dos espaços públicos por mulheres. Quantas mulheres foram presidentes no Brasil? Quantas ocupam as cadeiras dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário? Por que a ausência da figura feminina pode ser sentida em vários espaços? Como é apresentada a figura feminina na História local? Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de entender como a figura feminina é disseminada nos livros didáticos sob a ótica do ensino da História local.

A temática desta obra surgiu da observação e constatação de uma ausência. A falta da temática sobre as mulheres mossoroenses na perspectiva do ensino de História Local. Portanto busca-se refletir sobre as mulheres protagonistas na cidade de Mossoró, no campo da política e ensino: mulheres que conquistaram seus espaços, se reificaram em seus lugares de atuação, superaram expectativas e se lançaram ao inusitado. Dentre tantas, destaca-se a professora Celina Guimarães Viana, nascida em 1890, na cidade de Natal e residente em Mossoró desde 1913, que se tornou a primeira mulher a votar. Celina não se prendeu às restrições da época e alistou-se com o apoio do marido, e aos 29 anos tornou-se a primeira mulher a votar, em 5 de abril de 1928. O Senado, por não aceitar o voto feminino, acaba por invalidá-lo naquela eleição.

Outras personagens do Século XIX foram destaques nos movimentos reivindicatórios por equiparação de direitos. Dentre elas, citamos Nísia Floresta. Com isso, pretendemos abordar a história dessas mulheres como docentes e como atuantes no campo da política, percebendo como a História local as aborda.

Como principal motivação para desenvolver esta pesquisa, temos o desejo de promover uma análise sobre os papéis condicionados à mulher na sociedade atual e nos livros didáticos, ampliando as discussões sobre a igualdade de direitos e deveres, independentemente de diferenças culturais e sociais, de gênero, cor ou religião, buscando traçar o perfil da mulher em relação à sua posição social, cultural e racial.

Dessa forma, procuramos estabelecer um significado acerca da História local, inserindo no campo das discussões o entendimento dos conceitos frente às correntes teóricas, pautados na construção dos saberes históricos. Para tanto, nosso interesse é contribuir com a ampliação do conhecimento, tornando professores e alunos, cidadãos de seu tempo e espaço, aptos a uma consciência mais crítica, sabedores de seus redutos de vivência, para posteriormente, serem protagonistas de um mundo em que o reconhecimento, por vezes, é atenuado.

Segundo Chaves e Stamatto, (2015), é necessário, inicialmente, inferirmos se a História local é tomada como objeto de reflexão e ensino pelos professores para, em seguida, refletir so-

bre as possibilidades de se romper com um modelo de ensino globalizante e, por conseguinte, negador das particularidades e das especificidades do local.

Diante do exposto, o objetivo geral desta pesquisa é analisar como as mulheres protagonistas da cidade de Mossoró-RN são abordadas no ensino de História local, verificando seus estereótipos, permanências ou mudanças, a partir dos conteúdos imagéticos veiculados nos livros didáticos de História. Elencamos para esta pesquisa os seguintes objetivos específicos: a) Apresentar as principais concepções teóricas, práticas e metodológicas sobre a temática da “História Local”, b) Perceber como a historiografia aborda a temática das mulheres e c) Verificar “se” e “como” a História local aborda as personagens Nísia Floresta e Celina Guimarães Viana.

Este trabalho foi fundamentado na metodologia da pesquisa bibliográfica e de coleta de dados por meio de entrevistas. Para realização deste trabalho, foi utilizado o método qualitativo, que, como explica MINAYO (2016, p. 21), “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Sendo assim, observaremos, através da análise de dados coletados, como a História local pode contribuir para aproximar os estudantes dos assuntos tratados nos livros didáticos e também buscaremos perceber se e como ocorre a recepção desses conteúdos pelos alunos, analisando não somente a História local em si, mas também os feitos históricos e sociais vividos e retratados nas páginas dos livros didáticos pelas pioneiras Celina Guimarães e Nísia Floresta.

A presente obra está estruturada em três capítulos.

O capítulo 1 apresenta os conceitos atribuídos aos termos “local” e “regional”, passando por correntes teóricas que defenderam o ensino de História em uma perspectiva mais crítica, repensando a cronologia tradicional, atentos às diversidades socioculturais, assim como às orientações de documentos oficiais, que reiteram o compromisso com o ensino da História local.

No capítulo 2, tecemos uma discussão acerca do sistema patriarcal, amparados em Perrot (2015) e, em seguida, apresentamos um recorte histórico das mulheres no Brasil colônia até o Século XX. Para tanto, lançamos mão desse contexto para inserir a escolha das duas mulheres em destaque do nosso trabalho por entender a educação como fonte essencial para o desenvolvimento humano. Por isso, escolhemos as figuras das professoras Nísia Floresta e Celina Guimarães Viana.

No capítulo 3, apresentamos a análise e a discussão dos dados coletados seguidas das Considerações Finais, com as conclusões a que chegamos, bem como indicaremos sugestões para a pesquisa a qual acreditamos ter continuidade por ter um resultado relevante.

2 HISTORIOGRAFIA E HISTÓRIA LOCAL: DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES

O corpo das mulheres: é isso que abordaremos a partir de agora. Não o corpo imóvel com suas propriedades eternas, mas o corpo na história, em confronto com as mudanças do tempo, pois o corpo tem uma história, física, estética, política, ideal e material, da qual os historiadores foram tomando consciência progressivamente. (PERROT, 2007, p. 41)

O tempo – em seus aspectos cronológicos – tem sido incorporado e utilizado de diversas maneiras pela ciência histórica. Os usos do passado, incorporados no presente pela História e seu ensino, têm sofrido mudanças consideráveis em sentidos e direções distintos. Diferentes abordagens de pesquisa e ensino têm motivado diferentes possibilidades em experiências temporais, como metodologias de estudo e/ou objeto de pesquisa diverso.

Essas diversas adequações se organizam em diferentes possibilidades de ler e interpretar o tempo por meio de indícios, sinais e vestígios que são agregados. A partir desse contexto, é importante fomentar o debate sobre essas proposituras para que possamos avançar e ampliar as reflexões. Nesse sentido, direcionamos as discussões, apontando diferentes desafios que surgem diante dos usos da perspectiva da História local na sua efetivação no ensino e na pesquisa historiográfica.

Neste capítulo, buscamos apresentar as principais concepções teóricas, práticas e metodológicas sobre a temática da “História local”, tendo em vista que esse é o nosso objetivo inicial de pesquisa e por entender que é necessário situar o leitor na amplitude de percepções e conceitos que norteiam este estudo.

A História local oportuniza ao aluno uma percepção do lugar no qual ele vive, socializa e constrói sua percepção de mundo, o qual não está deslocado do passado, tampouco das especificidades de um determinado espaço que sobre ele reverbera o que no global se decide, acontece ou se discute. Atenta a isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, principia que o currículo escolar precisa contemplar conhecimentos comuns no campo nacional bem como os de características regionais e locais.

Assim, o ensino formal está responsável por lidar não só com os saberes gerais ou de cunho nacional, mas também com aqueles mais específicos, que remetem a uma determinada região ou lugar. Professores de História perceberam que o ensino de História local também auxilia na compreensão das identidades de seus alunos (ainda que estas sejam complexas, múltiplas, variáveis); local contribui para entender os acontecimentos fundantes de suas cidades ou bairros, ajuda na percepção de que os espaços das vivências e sociabilidades dos alunos têm um rastro, uma importância historiográfica.

Portanto, temáticas locais ajudam na aquisição efetiva do conhecimento e que, longe de

serem abstratas, devem se tornar palpáveis, instigantes e integrantes do cotidiano dos alunos. Dessa maneira, a História local mostra-se como um objeto de estudo interligado à realidade do aluno em seu espaço de convivência, valorizada por um lastro de interesse social e que reverbera no próprio espaço formativo das escolas.

O ensino da História local não ensina sobre o passado sozinho. A ele se unem saberes interdisciplinares, uma vez que ainda não é possível desprender-se de contextos ora políticos, ora religiosos, por vezes culturais do cotidiano e que se prestam para juntos tecer uma História que pode ser vista e lida sob múltiplas perspectivas. Isso porque ela, como área de conhecimento e de ensino, jamais pode ser compreendida enquanto promotora de uma só visão do passado.

Primeiro, é recomendável descrever o ocorrido de forma também aberta e receptiva, propiciando aos alunos a possibilidade de ajudar na construção de um conhecimento do qual ele próprio é partícipe. Portanto, trabalhar a História local de forma interdisciplinar e inclusiva é conduzir o ensino para os múltiplos olhares da formação humana, é respeitar o outro em seu exercício de cidadania participativa.

2.1 CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO DE HISTÓRIA

O conhecimento sobre História nas séries iniciais, mediado pelo local e pelo global, é de muita importância para o aluno se perceber e se posicionar como sujeito participante dos processos sociais. A palavra “história” etimologicamente tem origem no grego antigo *historie* e significa aquele que vê, que se informa. O surgimento da palavra data do Século V a.C., nas sociedades ocidentais, especialmente na Antiguidade grega (Heródoto seria, senão o primeiro historiador, pelo menos “o pai da história”), mas que se refere a um passado ainda mais remoto, nos impérios do Próximo reme Oriente (LE GOFF, 1996).

Dessa forma, a História tem seu surgimento nos mitos e na tradição oral, ligada à Filosofia, como meio de explicação da origem humana. Ela é igualmente antiga como a humanidade, motivada pela necessidade humana de definir para si mesmo o surgimento de sua vida. Com isso, a História tem início com a narração daquele que pode dizer “eu vi, senti”. Uma possibilidade de se estudar a História do Brasil é por meio de seus eixos (Colônia, Império e República), de modo fracionado.

Isso é reflexo dos caminhos traçados pelo ensino de História no Brasil desde que foi implementada como disciplina escolar no Colégio Secundário D. Pedro II, em 1837. A partir desse período, o ensino de História foi utilizado como ferramenta para alcançar objetivos políticos, e sua metodologia se resumia à memorização de datas e na repetição oral de textos escritos, atendendo aos anseios da escola tradicional. A História foi vista por essa ótica nos currículos das escolas até o início dos anos 1980.

É importante ressaltar que a mais simples construção de conhecimento necessita de referências que comprovem sua veracidade, mesmo não existindo verdades absolutas. Confirmações através da pesquisa revelam as possibilidades de ampliar e reforçar qualquer

discussão sobre o tema para que ela não se resuma a uma mera opinião, mas uma coleta de dados para o processo de aprendizagem, situar conceitos nos trabalhos com o campo da História local e entender como se legitimam os saberes da História.

Para pensar a trajetória da historiografia na perspectiva da ordem da História local, “até o século XVIII, no mundo inteiro as regiões constituíam ‘países’, no sentido de que elas eram, de fato, os habitats dos homens e mulheres pré-modernos. É quando surge o contato com a modernidade ao mesmo tempo que as inquietações dos historiadores. À luz da influência do Renascimento e do Iluminismo constitui-se a reação de finalizar a unidade que dá soberania às antigas regiões.

Bittencourt (2009, p. 144) chama a atenção para o movimento historiográfico que surgiu durante o Século XX concebido como Escola dos Annales, fundada por Marc Bloch e Lucien Febvre, na França, constituído por diversas etapas, motivando as novas ciências sociais na tentativa de compreender a sociedade, “principalmente a Sociologia, a Antropologia e a Economia”. A autora supracitada aponta ainda que as contribuições desses debates se dão na “produção historiográfica com paradigmas que visam ultrapassar o historicismo”.

Nessa dinâmica de aproximar o social e o histórico, Bittencourt (2009, p. 146) destaca que “[...] o abandono da história centrada em fatos isolados e a tendência para análise de fatos coletivos e sociais [...]” para suprir essa lacuna é importante para refletir a realidade como desafio da temporalidade, tratando o processo vivido pelos homens, dando sentido às informações.

2.2 A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA LOCAL

O reconhecimento dessa modalidade da ciência histórica é recente, sendo registrado a partir de meados dos anos 1980, possibilitando uma nova visão para o ensino de História, aproximando as pessoas do processo histórico, quebrando o domínio imposto pela História objetiva e tradicional e favorecendo a historicidade de pessoas comuns.

Ao destacar os fatos, personagens e lugares pertencentes ao convívio do estudante, o professor promove a proximidade com a disciplina e proporciona ao aluno uma relação dialética entre passado e presente. Essa nova perspectiva possibilita ao professor elementos que ajudam no entendimento da História, das sociedades e de seus vínculos com o poder. Portanto, o modo de abordagem da História local é diferente da tradicional, pois esta, sem os elementos de aproximação, torna o aluno um ser passivo perante o saber e distante do processo histórico.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, no seu artigo 26, afirma que a parte diversificada dos currículos dos Ensinos Fundamental e Médio deve examinar as características regionais e locais da sociedade e da cultura, o que abre espaço para a construção de uma proposta de ensino de História local voltada para a divulgação do acervo cultural dos municípios e

Estados.

Esse enquadramento é necessário para garantir o resgate histórico de culturas que não utilizam a escrita, como por exemplo, parte das populações indígenas, cujas culturas peculiares são transmitidas somente de modo oral/local. Espera-se, a partir dessa perspectiva da História, a ressignificação do olhar do aluno por meio de problematizações que o façam identificar o que está historicamente em seu entorno e façam-no sentir-se um agente histórico, participante da construção histórica.

Logo, um contexto de equívoco com relação aos termos “regional” e “local” surge durante o Século XIX e o nascer do mundo moderno, para o qual Martins (2010, p. 139) afirma:

O “lugar” e a “região” respondem a demandas individuais e coletivas por segurança, continuidade histórica e pertencimento a algum tipo de comunidade de destino. Para novamente se sentirem sujeitos, as pessoas querem “voltar a viver em lugares”, entendidos como espaços concretos tecidos por relações sociais que conformam cotidianamente suas experiências individuais.

Portanto, limitar um espaço como local ou regional vai muito além das fronteiras geográficas, pois os sujeitos compõem estes espaços com suas vivências individuais. A relação dos sujeitos com os espaços e suas memórias constroem também sua identidade em quanto pertencentes a um lugar, demarcando suas raízes e suas referências.

Em nosso País, o tema de história local, já foi proposto pelo menos há duas décadas com diferentes formas de abordagem, sendo que nas décadas de 1970 e 1980 as propostas curriculares foram organizadas de forma concêntricas, com abordagem dos estudos sociais partindo da realidade mais próxima do aluno. Entre as décadas de 1980 e 1990, predominou-se a história temática, sendo a história local colocada como estratégia pedagógica, para garantir o domínio do conhecimento histórico (GERMINARI, BUCZENKO, 2012, p. 128).

Com isso, fica evidente que o interesse pela História local ocupa questionamentos que vêm sendo redefinidos em períodos ordenados e sequenciados a uma estrutura disciplinar, na qual historiadores refletem sobre estudos do passado para inovar temas didáticos. Os processos de mudança historiográfica tornam-se produtores de novas formas de organizar os conhecimentos. Portanto, é necessário repensar o currículo, incorporando novos saberes que integrem a história de vida dos educandos para que estes contribuam com a valorização de pertencer a um coletivo.

2.2.1 O “local” como espaço de problematização

Resgatamos aqui uma citação muito conhecida do filósofo e matemático francês Pascal *apud* Gonçalves (2007, p. 175), que diz: “Uma cidade, um campo, de longe são uma

cidade e um campo, mas à medida que nos aproximamos, são casas, árvores, telhas, folhas, capins, formigas, pernas de formigas, até o infinito. Tudo isso está envolto no nome campo”.

Essa citação nos proporciona uma gama de perspectivas para refletir sobre as possibilidades que o “local” pode fomentar em discussões envolvendo sua apropriação pela História e seu ensino. O que se entende por local? Local relacionado a quê? Para alguém? O que é definido como local para alguns pode ser considerado global para outros?

Temos a possibilidade de precisar onde finaliza a História local e se inicia a global? Como medir até que ponto o local e o global se articulam e se interconectam? Essas indagações servem para exemplificar a complexa relação entre os limites do que é local e o que é global. Assim, iremos dialogar a partir de debates feitos por outros pesquisadores sobre a História local, especialmente aos diálogos relacionados com o ensino de História.

Nessa perspectiva, trazemos à discussão alguns sentidos designados à palavra “local”. A etimologia da palavra nos remete ao latim *localis*. Sua grafia já nos remete ao sentido de plural. Ou seja, o sentido de local se relaciona com um espaço conceitual polissêmico, é um lugar polifônico. No dicionário Aurélio, a palavra “local” é relacionada a “lugar”. Portanto, os conceitos de “local” estão diretamente ligados a uma definição de lugar, e nessa relação, “lugar” está inseparável de espaço. Assim, ao falarmos de local, estamos nos referindo a espaço.

Segundo o sociólogo e urbanista francês Bourdieu (2001), o “local” é um lugar de sociabilidades, marcado pela proximidade e pela contiguidade das relações entre os sujeitos que as estabelecem. Nesse contexto, o “alcance do local” pode ser ampliado e entendido como a relação entre espaço e ação, ou ainda perceber o espaço como lugar de ação, o que faz emergir a relação sujeito/espaço. Dessa forma, o “local” pode ser entendido como um recorte feito por quem observa e reflete sobre as práticas dos sujeitos em espaços sociais delimitados. Assim, o local, nesse entendimento, está sendo lançado pelo professor/pesquisador. É ele o sujeito autor desse espaço conceitual.

Nessa perspectiva, Certeau (2007, p. 65), em sua afirmação sobre a relação que liga “as discussões aos lugares” ser uma ação característica do historiador, diz que “o gesto que liga as ‘ideias’ aos *lugares* é, precisamente, um gesto de historiador. Compreender, para ele, é analisar, em termos localizáveis, o material que cada método instaurou inicialmente segundo seus métodos de pertinência”.

Os debates sobre conceitos e definições da História local não são recentes e estão presentes nos escritos das reformas curriculares de 1930, como destaca Schmidt (2007), como também no Parecer 853 do Conselho Federal de Educação de 1971, quando faz referência à História local como um recurso didático.

Aquele documento que agregava as atividades de geografia e história “privilegiava o estudo do mais próximo e mais simples deslocando-se depois para o mais distante e mais complexo” (SCHMIDT, 2007, p. 188). Desde 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) já abordavam sobre a História

local, sendo ela considerada oportuna “como um dos eixos temáticos dos conteúdos de todas as séries iniciais da escola fundamental e como perspectiva metodológica em todas as séries da escola básica” (SCHMIDT, 2007, p. 189).

Dentro desse escopo, é importante ressaltar a relevância do ensino da história local. Bittencourt (2009, p. 168) também aponta que:

A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer – igualmente por situar os problemas significativos da história do presente.

A autora supracitada alerta ainda para os cuidados sobre a reprodução indevida de uma História local feita pelos “grandes” e “importantes” destaques do poder político e das elites dominantes locais, como por exemplo, relatos das oligarquias. Para não cometer equívocos, “é preciso identificar o enfoque e a abordagem de uma história local que crie vínculos com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas...” (BITTENCOURT, 2009, p. 169).

2.3 HISTÓRIA LOCAL: ALGUNS CONCEITOS

Viana (2016), em sua obra *História Local*, confere um parecer bastante interessante a respeito do que seja História local. Segundo o autor, para entendermos o conceito, tomemos como caminho inicial simplesmente as histórias acerca do passado que fazem parte do nosso dia a dia, de nossa vivência diária. Desse modo, essa linha de investigação se inicia em ambientes comuns, em rodas de conversas, que podem se expandir e chegar a outros lugares, tornando-se importantes fontes documentais.

Assim, pode-se afirmar que a História local é, sob uma ótica inicial, aquela que faz parte de nossa cultura e dos lugares que conhecemos e frequentamos como indivíduos sociais. A partir disso, o autor supracitado assevera que as reflexões sobre acontecimentos passados são comuns e fazem parte do presente de maneira gradual, isto é, viver o presente e buscar estudar ou conhecer o passado é natural do ser humano e contribui para a construção de novos valores sociais e culturais.

Ao conceituar História local, Viana (2016) pontua que ela serve para demarcar que não apenas os grandes centros de concentração cultural, política e econômica estão envolvidos na História da civilização e dos grandes acontecimentos, mas também, outros lugares e outras vivências.

Contudo, ainda assim, não devemos entender a história de outros lugares, ou seja, a História local, como algo à parte da do resto da sociedade. A História não se faz isolada, como aponta o autor, existe uma relação de complemento, e é nessa relação que o mundo se transforma. Apenas conceituamos a História local entendendo que cada local tem sua essência, suas condutas, entre outras coisas, e cada um desses locais contribui para a construção social,

como esclarece Viana (2016, p. 24).

[...] o compromisso da história local é com a construção de um universo plural que evidencia a necessidade do ensino e aprendizagem histórica reconhecedora do valor de todos os sujeitos sociais, sejam eles o “herói” nacional (Tiradentes, D. Pedro I ou II, Princesa Isabel) ou o pipoqueiro da esquina, a lavadeira da rua em que moramos ou a professora do grupo escolar daquela comunidade rural onde passamos a infância. No exercício da história local podemos apreender ainda os sentidos atribuídos aos espaços públicos como as praças, os clubes recreativos; desvendar as histórias inscritas nas placas da rua, exibidas nos museus, impregnada no gosto das comidas típicas, enfim, histórias que por muito tempo foram esquecidas de contar.

Portanto, a partir dos conceitos e concepções de Viana (2016), e construindo um ponto de vista próprio, entende-se História local como a História proveniente de uma população ou grupo específico; aquela que conhece fronteiras apenas por ser compartilhada entre aqueles que pertencem ao espaço de socialização ao qual ela é veiculada. Ainda assim, na construção desse processo, essa História se articula e vai de encontro com a sociedade que a rodeia.

A fim de ampliarmos nossa área de estudos, apresentamos o conceito de Bittencourt (2009). A autora pontua que a História local é uma área que se concentra em destacar o passado que existe naqueles espaços onde os indivíduos costumam estar, seja a casa, a escola, a praça, ou até mesmo uma rua, e os personagens históricos que estão envolvidos nesses espaços. Segundo a autora, ao se ater a esse passado isolado, acaba-se por fazer uma espécie de paralelo com as instabilidades que estão situadas no presente, o que faz com que esse tipo de História se ligue indiretamente com o cotidiano e com o dia a dia das pessoas que estão em contato com essa História.

Existe o que a autora supracitada chama de entrecruzamento entre passado e presente, já que os personagens históricos que habitam o presente se cruzam com os personagens do passado. Nesse entremeio, diversos autores têm se dedicado a escrever essas histórias de modo a revivê-las e memorizar aquilo que enaltece o passado de locais desconhecidos, pelo menos por uma parcela da História como ciência que, muitas vezes, volta-se em grande parte para a História nacional (BITTENCOURT, 2009).

Ao conceituar História local, Santana e Guisso (2020) entendem-na como o conhecimento histórico de um determinado lugar ou espaço de convivência que contribui ou serve como referência para a criação de novos conhecimentos ou entendimentos acerca do que representa este espaço, no passado ou no presente. Em uma definição ainda mais clara, as autoras afirmam ser o estudo da História de uma comunidade, tendo como ponto de referência aspectos que envolvem os costumes desse lugar, a memória, entre outros aspectos.

Desse modo, pode-se ponderar que o estudo da História local pode trazer grandes contribuições no que concerne a reviver figuras ou momentos históricos que, muitas vezes, são deixados de lado em um determinado local. Esse esquecimento impede essa representação da memória do passado, que pode, em muito, contribuir com o presente, de uma forma ou de outra.

Até aqui, acredita-se que já foi possível abranger o conceito e o que representa o estudo da História local. Descrevemos como a memória de um local específico pode, de uma maneira ou de outra, estabelecer relações com o presente desse local e com a História em todo o seu contexto. A partir desse ponto, cientes do papel da História local, buscaremos pontuar a sua importância no ambiente e no cotidiano escolar.

O que pode acarretar na formação cívica e moral dos alunos trazer a História Local para dentro do ensino da disciplina de História? Como conhecer a História de onde os alunos vivem pode contribuir para a formação da memória e da sua identidade? Para tentar responder a tais questões, também utilizaremos alguns autores para nos ajudar a construir um ponto de vista próprio acerca de tal objeto.

2.4 DESAFIOS DO ESTUDO DA HISTÓRIA LOCAL

Com base nas leituras feitas até aqui, pontuamos, a partir de agora, alguns desafios e limites para o estudo da História local que iremos enfrentar no decorrer da pesquisa. Elencamos em tópicos os principais desafios a serem discutidos.

2.4.1 História local como “história pequena”

O desafio inicial para quem pretende utilizar a História local, no ensino de História, vem de um dos seus conceitos, o qual a define como agrupamento de significados que a coloca numa relação de oposição ao que se julga ser um grande fato ou ocorrido. Nesse contexto, a História local seria, por assim dizer, uma “história pequena”. Não pequena em relação à importância, mas, “história pequena” em consideração ao alcance da extensão espacial de seus desdobramentos, já que não ultrapassaria grandes limites geográficos, ou seja, a divulgação da existência dessa História não transporia grandes limites, além do alcance de espaço físico onde ela aconteceu.

Segundo Gonçalves (2007), a variedade que determina o que se caracteriza como local é marcada pela pluralidade de sentidos e variações. A autora destaca que “o local pode ser associado a uma aldeia, a uma cidade, a um bairro, a uma instituição – escolas, universidades, hospitais – e, também com frequência, a um espaço político administrativo, como distrito, freguesia, paróquia, municipalidades” (GONÇALVES, 2007, P. 177).

Com base nessas lentes de interpretação, a história local seria composta, preferencialmente, por um tipo de “acontecimento pequeno”, restrito a uma limitação espacial, acima de tudo pelo fato de que os relatos sobre o acontecimento seriam limitados a uma pequena dimensão geográfica. Essa leitura nos sugere uma série de desafios. É possível garantir que as histórias de um bairro da cidade de Mossoró (RN) – ou de qualquer outra cidade – podem ser classificadas como História local? Baseado em quê? As histórias de uma rua poderiam ser classificadas como local em relação às histórias do bairro? A mesma

leitura se amplia em relação ao bairro/cidade, cidade/município, município/Estado, Estado/país e assim sucessivamente.

Nesse cenário, o que e como definir como local? Possivelmente esse é o maior desafio, e ao levantarmos essa problematização, somos conscientes de que não é uma temática solucionada e que não há consensos sobre os elementos utilizados como fundamentos para classificar uma história como pequena, pois muitos podem ser os elementos epistemológicos usados para classificar uma história, um acontecimento.

2.4.2 História local como “história do entorno”

Outro desafio presente na interpretação é a perspectiva de História local como uma “história do entorno”. Por esse campo de visão, a História local retrata uma história “próxima”, tanto no espaço quanto no tempo. Porém, próxima a quem ou ao quê? Uma história do entorno de quem e do quê?

Bittencourt (2009, p. 171) discute sobre essa questão e pontua que “é comum falar de história local como a história do entorno, do mais próximo, do bairro ou da cidade”. Nessa proporção, podemos fazer referência a um acontecimento próximo ao professor/pesquisador, considerando que ele conhece as pessoas, as histórias do bairro, da rua, da aldeia?

Poderíamos classificar a História como local quando ela está relativamente próxima ao professor e/ou pesquisador, sendo o objeto estudado localizado nas suas redondezas e estabelecendo relações de pertencimento? Ou retrata uma história na qual os acontecidos observados estão próximos no tempo, quando a história estudada ou ensinada já é definida como “pequena” (por se tratar do bairro ou da rua)? Ou ainda se enquadraria como local por motivo de os agentes protagonistas serem contemporâneos aos/às pesquisadores/as e compartilharem suas memórias como instrumento e fonte das pesquisas que desenvolvemos?

Os teóricos que abordam a temática da História local, tanto no ensino quanto na pesquisa, se utilizam do uso recorrente da memória. Assim, pressupomos que a História local e a memória estão interconectadas, especialmente quando a memória se estabelece como fonte documental e/ou objeto de pesquisa da História local. De acordo com Bittencourt (2009, p. 169), “a questão da memória impõe-se por ser a base da identidade, e é pela memória que se chega à história local”, mesmo que muitos trabalhos, enfatiza ela, se constituam mais como um trabalho de memória do que de História.

Contudo, esse pensamento de Bittencourt (2009, p. 169) deve ser visto com cautela para driblar análises reducionistas, principalmente quando ela aponta que “pela memória se chega à história local”. É necessária atenção para não se deixar levar por uma interpretação equivocada de que a História local estaria em determinado lugar aguardando cruzar os caminhos da memória. Ou seja, não existe uma História local que espera ser desvendada pelo professor/pesquisador. Muito menos há caminhos determinados, predefinidos, que certifiquem o acesso uma ou outra história.

A abordagem que define a História local como uma história próxima – ou do entorno – pode suscitar em uma leitura reducionista do que seria local e, por consequência, história local. Ao considerarmos que o “local” é o espaço de vivências do cotidiano de homens e mulheres e, conseqüentemente, o lugar de ação de diversos atores, este se transforma em um espaço propício para problematizar as relações homem/espaço, de acordo com Bourdin (2001). Nesta interpretação, o local é visto como ambiente de micro relações dos homens entre si e dos homens com o espaço, e a definição reduzida de escala de observação, sugerida pela micro-história, pode ser uma alternativa metodológica ao seu estudo.

Essa abordagem também é adotada por Gonçalves (2007). A autora defende que as análises do “local” possibilitam outros entendimentos nas diferentes especialidades, transportam hierarquias e justaposições entre nacional e regional, permitindo reavaliar as relações entre as categorias centro/periferia. Entretanto, não devemos fazer relações superficiais, tampouco conclusões rápidas, como se já estivessem pré-determinadas as relações entre micro-história e História local.

É válido destacar, segundo Levi (2011, p. 139), que “para a micro história, a redução da escala é um procedimento analítico, que pode ser aplicado em qualquer lugar, independentemente das dimensões do objeto analisado”. Em outras palavras, a micro-história não é determinada por um elemento próprio, ou pelas microdimensões, como geralmente é apresentada a História local, como uma história “pequena” ou do “entorno”, significados estes que comumente são relacionados.

2.4.3 História local determinada pelo espaço geográfico

Ao considerarmos que a História local proporciona uma aproximação entre atores – sejam estes professor/pesquisador ou estudantes nas interações com os objetos de ensino ou pesquisa –, percebemos também certa relação estabelecida pelo espaço geográfico. Temos a percepção de que os debates sobre “local” e, conseqüentemente, sobre a História local, pairam de forma predominante sob a tutela da dimensão espacial, delimitada aos limites físico-geográficos – em sua maioria definidos como pequenos, como já apresentado.

Nessa perspectiva, a História local se definiria como uma “história espacial”, primordialmente pequena, entendendo espaço como similar de “local”. Essa visão seria sua marca de diferenciação. No entanto, não devemos desconsiderar que toda experiência é espacial. As pesquisas analisam elementos sobre fatos diversos que aconteceram em algum local, indiferente ao conceito adotado. As temáticas abordadas em sala de aula, os assuntos/conteúdos que lecionamos, dialogam sobre representações, sobre acontecimentos ocorridos em algum espaço, em algum local.

Assim, não existe experiência/acontecimento ocorrido fora de um espaço, lugar ou local. Pressupomos que o fato de a expressão “História local” ser uma palavra que é sinônima de espaço (“local”), sua interpretação já nos remete ou condicione à dimensão

espacial. No entanto, o que determina que um fato seja definido como local não é a proporção do espaço, nem a extensão do tamanho, mas sim, a grandeza, a legitimidade, o reconhecimento e a representação política do acontecimento.

2.5 HISTÓRIA LOCAL: OBJETOS, DOCUMENTOS E ABORDAGENS

Samuel (1990) dialoga sobre as probabilidades de pesquisa em relação à História local e sua relação com a História oral. Nessa perspectiva, o autor aponta que a História local possibilita ao pesquisador uma visão imediata do passado. As amostras de vivências do passado exibem suas faces na esquina, na rua e em outros espaços cotidianos. Sejam anúncios com som na feira ou impressões de grafites desbotados pela presença do tempo. De acordo com o autor, a “história local tem também a força popular, tanto como uma atividade, quanto como uma forma literária” (SAMUEL, 1990, p. 221).

Nesse contexto, os registros documentais que oportunizam essas evidências são possibilidades de estudo para se analisar o ambiente polissêmico que constitui a História local. Samuel (1990) apresenta uma diversidade de documentos que podem ser utilizados no estudo da História local. Podemos citar como exemplos os registros de atividades orais de rádios locais, moedas antigas, cartões-postais, cartas pessoais, livros de registro de batismo das paróquias, dentre outros. Esses registros se apresentam numa perspectiva em que o local é definido pela proporção espacial de proximidade e tamanho. Assim, rádio é local porque sua abrangência é considerada pequena. O mesmo raciocínio explica os demais registros documentais apresentados.

Samuel (1990) dialoga ainda sobre a pluralidade documental disponível aos estudos sobre a História local, destacando a categoria de “documento local”. Nessa propositura, nos questionamos: o que pode ser definido como um documento local e, conseqüentemente, o que pode ser um documento não local? Quais os fundamentos e as extensões que caracterizariam um documento na categoria de “local”?

O autor supracitado defende que os documentos oficiais, como por exemplo, os registros governamentais municipais –considerando-se “municipal” como categoria símile à de “local” (mesmo entendendo os limites e outros desafios dessa analogia) –, carregam consigo a ideia do que é ser “local”, de maneira mais acessível, considerando os aspectos físico/espacial e a dimensão política.

Registros como leis, projetos de leis, resoluções e decretos, dentre outros, estabelecem referência com os limites – se considerarmos a extensão e a aplicabilidade – estabelecidos no campo de atuação política de determinado governo. Esses limites são considerados pelas instituições e mostram o campo de abrangência do poder e a atuação de um governo local.

Contudo, isso não quer dizer que as repercussões de ações realizadas no âmbito municipal (ou local) não possam atingir espaços fora das fronteiras geográficas demarcadas pelos limites políticos de uma localidade. Portanto, é necessário deixar bem claro qual será o

objeto de ensino ou pesquisa e os recursos documentais acessíveis e, assim, delimitar o que é possível caracterizar como localidade – ou local – a depender do conceito adotado.

Nesse contexto, nos deparamos com algumas reflexões. O que os documentos caracterizam como local? Até onde eles possibilitam ir? Em relação ao espaço, qual o limite que meu objeto de investigação ou de ensino pode alcançar e até onde posso caracteriza-lo como “local”? Até o alcance da rua? Do bairro? Da cidade? Os documentos definidos para pesquisa ou ensino de determinado objeto podem auxiliar e dar indícios para solucionar esses questionamentos? Como os homens e mulheres se colocam no tempo em relação a essas indagações? Como se apropriam e o que refletem a partir desse apoderamento?

As respostas para essas perguntas não são um consenso comum tendo em vista que o espaço local se mistura com as vivências e identidades dos sujeitos que protagonizam a história. A projeção dos homens e mulheres no tempo e no espaço se relaciona diretamente com os papéis determinados historicamente por estes elementos, tendo em vista que a história protagonizada pelo homens secundarizou os papéis femininos e por este motivo determinados acontecimentos da história local, como por exemplo o voto feminino, ultrapassa as fronteiras do local para atingir o universal.

Ossana (1994) e Schmidt (2007) trazem à tona essas questões no intuito de ampliar as discussões sobre o que chamamos de História local, buscando fazer uma reflexão histórica plural e heterogênea, destacando suas particularidades, na tentativa de entender as formas de atuação do homem no tempo e no espaço. Nesse caminho de estudo que relaciona objeto/documento/conceito, são muitos os desafios que a definição de “História local” pode suscitar.

2.6 HISTÓRIA LOCAL NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DISCENTE ATRAVÉS DA MEMÓRIA

A preservação da História é imprescindível para a construção do futuro e a da cultura local, especialmente em uma sociedade em que as informações caminham de forma tão rápida. Como disciplina escolar, a História se institucionalizou no Século XIX, inicialmente no colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, assim revelam Santana e Guisso (2020). Como ciência, tem a função de auxiliar os indivíduos e a sociedade no entendimento acerca de como o mundo se modificou até culminar no que ele é hoje. A História também faz com que os seres humanos, ao compreenderem tais mudanças que acontecem no mundo, compreendam suas próprias mudanças.

A contribuição dos autores demonstra que, na sala de aula, a disciplina de História tem sido entendida como uma aliada dos alunos à medida que lhes proporciona desenvolver um sentimento de patriotismo e conscientização para com a sociedade que os rodeia, manifestando nos discentes um entendimento completo a respeito do que representam o tempo e o espaço e quais suas implicações na construção social e cultural.

Diante dessa discussão, inferimos que estudar história em qualquer contexto, demanda do professor/pesquisador, pensar a respeito da relação que existe entre a sociedade como um todo e sua inter-relação com o indivíduo no decorrer do tempo. Isso implica dizer que deve se tornar significativo para o aluno, voltando-se para o contexto escolar, realizar uma espécie de reflexão à medida que vai relacionar seus ideais individuais com a construção social dos ideais coletivos, sejam eles de ordem histórica locais, regionais, nacionais ou, até mesmo, mundial.

Desse modo, entendemos que o ensino de História pode ser relacionado com a formação moral e identitária de discentes, o que faz com que exista uma responsabilidade ainda mais visível no que concerne a ministrar esse componente curricular nas escolas. Compreendendo essa responsabilidade, vários debates têm sido feitos no que se refere à maneira como essa disciplina contribui para a formação de alunos nas escolas.

Esses debates se concentram, entre outras coisas, em compreender leis e diretrizes educacionais a fim de abranger, sobretudo, como a disciplina de História contribui para a formação do discente enquanto indivíduo capaz de compreender sua realidade local e preservar sua memória e patrimônio, como destacam Santana e Guisso (2020). É nesse segmento do debate que ingressa a relevância de se ensinar a História local intrínseca ao ensino de História.

Dessa maneira, vários questionamentos nos orientam para a produção deste capítulo, que não deixa de ser, também, uma contribuição com o debate por que ensinar História local? Qual a importância desse ensino na formação moral de alunos? Que contribuição o aprendizado da História local pode oferecer à sociedade como um todo?

É seguindo essa linha de pensamento que se pretende apresentar as principais concepções teóricas, práticas e metodológicas da História local, assim como sua relevância nas escolas e na formação discente. A partir disso, a seguir, dialogaremos a respeito do conceito de História local utilizando alguns autores que discorrem a respeito.

2.6.1 História local na escola: relevância e formação da identidade do aluno

Segundo Oliveira, Tamanini e Silva (2020), ao entrar em contato com a História local, especialmente no que se refere ao lugar em que o aluno vive, ele mesmo desenvolve uma concepção particular a respeito do mundo que o rodeia e também aprende a socializar e a conviver no meio em que está inserido. Com relação a esse mundo em que o aluno está inserido, ele não se distancia e nem se separa do passado, é intrínseco a ele.

Diante disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996) destaca que:

O currículo escolar deve estar atento aos conhecimentos que abrangem tanto o campo nacional quanto os regionais e locais. Isto é, o professor, ao ensinar, deve se concentrar em todos esses conhecimentos, os que fazem referência às particularidades que envolvem o país e os que envolvem outras regiões e lugares desse país, sejam elas quais forem (OLIVEIRA; TAMANINI; SILVA, 2020).

A partir dessa premissa, o ensino de História Local se torna fundamental no contexto escolar, pois, além de atender as diretrizes da LDB, como descrito acima, também contribui de outras maneiras, como demonstram Oliveira, Tamanini e Silva (2020). Os professores de História perceberam que o ensino de História Local também auxiliava na compreensão das identidades de seus alunos (ainda que estas sejam complexas, múltiplas, variáveis) e que, o ensino de História Local, auxiliava os mesmos a entenderem os acontecimentos fundantes de suas cidades ou bairros, a partir da percepção de que os espaços das vivências e sociabilidades deles tinham um rastro, uma importância historiográfica. Portanto, temáticas locais que:

auxiliam na aprendizagem efetiva do conhecimento que, longe de serem abstratas, devem se tornar tangíveis, instigantes e integrantes do cotidiano dos alunos. Desta maneira, a História Local mostra-se, então, um objeto de estudo interligado à realidade do aluno em seu espaço de convivência, valorizada por lastro de interesse social e que reverbera no próprio espaço formativo das escolas. (OLIVEIRA; TAMANINI; SILVA, 2020, p. 506).

Com base nessa premissa, é necessário que o professor faça uso da História local para que o aluno, a partir de sua realidade, forme sua consciência crítica. O professor tem a possibilidade de, tomando proveito do ensino sobre o local de convivência dos alunos, ir deste para um contexto mais amplo no ensino de História Geral.

Partindo para outras convicções, Filho (2003, p. 15) revela que:

a História Local pode ser utilizada como um recurso de contribuição no que se refere à formação do indivíduo. A partir do momento em que ele compreende os processos históricos que o rodeiam, transforma sua realidade, algo que acontece na medida em que a escola vai lhe permitindo esse contato com a história que faz parte de sua existência. “Ela [a história local] é capaz de expressar a vida do indivíduo ou do grupo a partir de determinada localidade fora [...] da História oficial, guardando a possibilidade do encontro do indivíduo consigo mesmo e com a história que o constitui [...]”.

O autor faz importantes considerações para entender não apenas o papel do aluno nesse processo de aprendizagem no que concerne à História local, mas também do professor como agente essencial nesse entremeio. Segundo ele, deve existir, inclusive, certa preocupação em incluir o professor nesse ensino e aprendizagem. Este deve ser considerado agente fundamental desse fazer histórico, pois tal profissional será capaz de apresentar todos os seus pontos de vista, que incluem “[...] percepções, dificuldades e necessidades [...]” (FILHO, 2003, p. 18), concentrando toda a sua experiência com relação ao estudo de História na prática escolar.

Pode-se acrescentar a isso, inclusive, um pensamento de Viana (2016, p. 162), em que o autor salienta que:

refletir sobre o processo histórico com relação ao local onde vivemos pode fazer com que o indivíduo seja capaz de, por conseguinte, vivenciar por completo a história

presente nos livros de História. História essa que engloba diferentes maneiras de entender o mundo e como ele se constituiu através de diferentes sujeitos e narrativas.

Ao promover um diálogo com o que pontua Filho (2003), pode-se adicionar que é justamente essa reflexão sobre o processo histórico que cabe ao professor, em sala de aula, orientar ao aluno a fim de que este possa compreender e refletir a respeito da História do lugar onde vive.

Outro conceito relevante nesse contexto é o de identidade. Ao fazer um paralelo entre construção da identidade e História local, se faz necessário fazer uma conexão entre a cultura e seus herdeiros dentro de cada realidade social. É nesse despertar que o ensino de História local atua, pois pode ajudar no que a autora chama de (re)construção ou assimilação da cultura e da identidade das pessoas, minimizando os impactos que a globalização acarreta. Isso inclui atentar-se às histórias de grupos, comunidades e locais que têm suas próprias identidades e costumes.

Apesar de ser um conceito bastante complexo, como sugere a autora supracitada, falar de identidade é entender que cada indivíduo constrói a sua e entende o mundo à sua maneira. Contudo, sob o ponto de vista da História local, essa identidade está atrelada ao território ou lugar que é objeto de discussão e de estudo. Por isso, esse campo de estudo dentro da História é importante, pois pode contribuir para o desenvolvimento do local, que é fonte de estudos, à medida que ajuda na preservação das características e na memória desse local. Tal fator impede que ele perca seu foco para regiões maiores, por exemplo.

Ainda assim, é importante salientar que o estudo e o ensino de História local não se tratam, sob nenhum aspecto, de competir lugares com outros de maneira irrisória, ou ainda do desenvolvimento de ideias separatistas, mas sim de entender as histórias locais como agentes transformadores que possam colaborar no desenvolvimento da história global em conjunto com os indivíduos e os lugares aos quais estes pertencem.

Ao dar seguimento aos diversos pontos de vista que utilizamos neste capítulo e ao dialogar com o que pontuaram os autores citados até este ponto, nos valem, também, da perspectiva de Cavalcanti (2018). O autor pondera a respeito da ideia de proximidade que o estudo e o ensino da História local permite entre variados sujeitos e os objetos de estudo. Entre esses sujeitos, naturalmente, cita-se o professor/pesquisador e os estudantes, que fazem parte e se constituem nessa relação de pesquisa e investigação.

Segundo Cavalcanti (2018), ao pesquisarem essa história, esses sujeitos têm uma ideia muito mais abrangente do passado que os cerca. Esse passado pode se apresentar de tantas maneiras quanto possíveis de se imaginar, desde a esquina até a rua de casa. Pode se mostrar até no mercado municipal, que geralmente é um lugar que possui uma margem histórica incomensurável, e até mesmo no grafite na parede, que acaba envelhecendo pelo tempo. Isso nos faz compreender, também, a força popular que a História local tem, e talvez isso lhe conceda ainda mais relevância.

Tudo isso pode estar presente não apenas nos indícios visuais, mas, também, em

registros de documentos, inclusive em jornais municipais que, nas palavras de Cavalcanti (2018, p. 284), “são potenciais possibilidades de estudo para se analisar parte do universo polissêmico constitutivo da chamada história local”. Entre outras coisas, o autor também cita moedas antigas, cartões-postais, cartas pessoais etc.

Nos documentos oficiais, como os registros dos governos municipais – seguindo a linha de raciocínio do historiador Raphael Samuel, e apreendendo “municipal” como categoria análoga à de “local” (o que implicaria uma série de outros desafios) –, a concepção do que é ser “local” traz consigo, de maneira mais perceptível, além dos aspectos físico/espacial, a dimensão política. Aqueles registros como leis, projetos de leis, resoluções e decretos, entre outros, fazem referência aos limites – em termos de extensão e aplicabilidade – definidos politicamente acerca do campo de atuação do referido governo. (CAVALCANTI, 2018, p. 285).

A partir disso, destaca-se o quanto o estudo da História local pode ser aprofundado e relevante, levando os pesquisadores a um outro universo, que vai ajudá-los a também compreender o seu próprio. Cavalcanti (2018) ainda entende que tais documentos, alguns citados, podem ser importantes no que se refere a conferir pistas ou indícios que ajudem a desvendar o que existe por trás da história de uma localidade, de uma comunidade e, ainda, de seu próprio povo.

É a partir disso que é possível a realização de uma reflexão histórica, que permita ao indivíduo como pesquisador também se constituir como objeto de pesquisa, na medida que faz parte do processo como um todo, já que pertence ao lugar que está sendo pesquisado (CAVALCANTI, 2018, p. 286).

Até aqui, estudamos as principais teorias de diversos autores para construirmos um ponto de vista a respeito da importância do ensino de História local para a formação do aluno. Porém, nos indagamos: na prática de sala de aula, como será que esse ensino se faz? Quais estratégias o professor utiliza para chamar a atenção do aluno? Para inseri-lo no processo histórico da comunidade? Quais erros não ele pode cometer? Desse modo, pelo que sugere Cavalcanti (2018), ao demarcar a importância do uso de documentos históricos na pesquisa da História local, são essas perguntas feitas anteriormente que tentaremos responder na próxima seção, em que vamos buscar, na teoria, como o ensino de História local se faz na prática.

2.7 O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NA PRÁTICA

Faz sentido a afirmação de que alguns autores entendem que, ao ensinar História, o professor enfrenta inúmeras dificuldades no dia a dia do seu fazer docente. É preciso pensar o ensino de História dentro de uma concepção crítico-reflexiva a respeito da realidade dos alunos. Deve-se considerar, também, que os estudantes estão, diariamente, vivenciando fatos e acontecimentos históricos, o que faz com que, ao estudarem História, precisem estar em consonância com esses fatos e acontecimentos que circundam sua vivência.

No que se refere ao estudo de História local, os autores consideram que esse estudo permite aos alunos fazer uma conexão entre as histórias existentes no contexto regional com as que permeiam o contexto nacional. Isso faz com que a memória seja refletida em acontecimentos próximos que os alunos vivenciam, isto é, eles ligam os acontecimentos passados aos acontecimentos presentes e, a partir disso, desenvolvem uma relação de identidade.

Porém, na prática, como isso pode acontecer? Para responder a essa questão, nos concentraremos nas considerações de Oliveira, Tamanini e Silva (2020). Segundo os autores, algumas práticas pedagógicas podem ser usadas para que a História local seja empregada no universo da sala de aula. Entre tais práticas, os autores citam que o professor pode realizar, juntamente com seus alunos, visitas de campo a museus, praças, edificações e outros pontos históricos que representem a localidade de alguma forma.

Como, atualmente, vivemos um contexto de pandemia no mundo todo, onde o novo coronavírus tem matado milhares de pessoas, podemos pensar o ensino de História local também dentro dessa conjuntura. Ao citar tais visitas, os autores pontuam que essas também podem ser realizadas de maneira virtual e, ainda que não citem o novo coronavírus, as sugestões apontam para a adaptação que todo o ambiente escolar vem passando devido a essa pandemia, o que pode ser inserido, também, dentro do ensino de História local:

Além dessas visitas, os professores podem pensar o uso de fotografias do lugar e de moradores locais que contribuíram de alguma forma com a história do lugar. Esses personagens podem trazer uma contribuição ainda maior ao despertar nos alunos um sentimento de patriotismo e de luta pelo lugar a que pertencem (OLIVEIRA; TAMANINI; SILVA, 2020).

Portanto, o uso de imagens, fotografias e desenhos que remetam à História local, bem como os relatos de moradores mais velhos a partir de entrevistas que incluam perguntas relativas às grandes realizações ao longo do tempo dentro da conjuntura histórica do lugar estudado, podem auxiliar a prática docente no ensino. “Entrevistas como essas são muito interessantes, pois sobrepõem narrativas essenciais para formar no aluno uma consciência histórica através das vozes que deram vida à história local” (OLIVEIRA; TAMANINI; SILVA, 2020).

Diante disso, Santos e Cainelli (2012) destacam que a História deve ser entendida como uma reconstrução da memória. Desse modo, o professor deve usar essa memória para, através do despertar da lembrança que há por trás dela, destacar as narrativas e recordações regionais e, com isso, o aluno deverá tentar inserir, dentro de sua realidade atual, as considerações que porventura surgirem do despertar dessa memória e dessas entrevistas. “[...] a história passa a ser algo vivo, pois é retratada nas condições materiais vividas pelos estudantes” (SANTOS; CAINELLI, 2012, p. 263).

Ainda dentro do cenário do ensino de História local na prática, Cavalcanti (2018) entende que, ao ensinar tais concepções, faz-se necessário que o docente não se deixe limitar apenas ao estudo de personagens da cidade, como prefeitos, vereadores ou aqueles que apenas

situem a dimensão política local. É indispensável que esse estudo se concentre em introduzir e pontuar de maneira relevante todas as dimensões, sejam elas culturais, sociais, familiares, trabalhistas, festivas etc.

Muitos são os personagens que podem ajudar a contar a história de um determinado lugar. Tais personagens ajudam na criação de vínculos de memória que ponham em conjunção todas essas dimensões citadas e para muito além delas. Desse modo, deve-se evitar colocar em foco apenas a dimensão política do lugar, pois pode ser considerada uma armadilha no que consiste ao ensino de História local.

Mesmo o mais simples dos personagens pode despertar nos alunos diferentes percepções acerca da realidade à sua volta e formar uma consciência histórica que ponha em foco a grandiosidade e a pluralidade que existe intrínseca ao lugar onde vivem. Com base nisso, a partir da noção que foi construída até este ponto, este capítulo também oferece sua posição ao destacar que, diante do ensino de História local, o professor pode, ao invés de entregar tais pesquisas e fontes históricas levantadas previamente por ele, sugerir aos alunos para pesquisarem acerca desses personagens locais. Isso implicará um contato ainda mais próximo com essa memória e com a construção da identidade do lugar.

A partir das teorias de Souza e Silva *et al.* (2012), também destacamos o uso do patrimônio local no ensino. Segundo as autoras, o uso do patrimônio local como temática pode ser encorajado quanto ao ensino de História, pois, além de contribuir com o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, também pode ser utilizado como plano de promoção da compreensão do passado de maneira concreta.

Destarte, além de permitir um entendimento acerca dos bens patrimoniais e culturais que guardam um local, o estudo do patrimônio elenca várias outras propostas que podem contribuir e muito com uma maior noção do discente como sujeito social e reflexivo. O ensino acerca do patrimônio, explicam as autoras, fundamenta-se em ajudar o indivíduo a entender não apenas ele mesmo, mas também o espaço e o período em que vive. Os aspectos que a educação patrimonial permite desenvolver no discente “[...] são substanciais para a formação de um sujeito autônomo reconhecedor de sua cultura e transformador da realidade social” (SOUZA E SILVA *et al.* 2012, p. 493).

Firmados nessa proposta, Silva e Cainelli (2012) acentuam que é interessante buscar no ambiente de pesquisa elementos que remetam ao passado, a fim de não apenas estudá-los dentro do que sugerem as metodologias acadêmicas, mas, sim, buscar, através de uma nova interpretação, inseri-los dentro do presente, fazendo alusão a outras práticas do tempo atual. Ou seja, isso implica a pesquisa de elementos que vão desde o público ao privado e do individual ao coletivo dentro do contexto local. Todas as fontes são passíveis de análise.

Também se considera, de acordo com essa conexão entre passado e presente nos estudos de História local, que a tecnologia pode surgir como uma grande aliada nesse processo. Por fim, espera-se que, até aqui, o entendimento acerca da importância do ensino de História local na formação discente tenha sido formado. Observa-se, também, que, mesmo em meio às

dificuldades que possam vir a surgir, a construção desse ensino pode ser formada à medida que as pesquisas forem sendo alcançadas.

Todos os locais têm suas histórias e sua cultura. Nenhum local é construído sem passado, é desprovido de memória. Essa memória está contida em uma árvore presente há anos em uma praça ou perto de casa. Desse modo, cabe ao professor, juntamente com os alunos, buscar na teoria e na prática um novo olhar sobre o presente através de tudo que o estudo do passado pode proporcionar. Desse modo, seguirão reconstruindo a história e valorizando as memórias vivas do mundo em que vivem.

Nesse sentido, cabe ao professor aguçar esses achados memoráveis e despertar seus estudantes para uma ação reflexiva e valiosa, para assim dar continuidade à cultura, lembranças, crenças, entre outros ditos que outrora foram calcados pelos ideais de um povo. Para tanto, é de grande relevância se trabalhar a História local dentro dos princípios escolares, pois é lá onde seus pares se desenvolvem e se tornam conhecedores de conceito valorativo do que é ensinado.

3 A TEMÁTICA “MULHER” NO CAMPO DA HISTÓRIA

Depois do corpo, a alma: a religião, a cultura, a educação, o acesso ao saber, a criação. (PERROT, 2007, p. 83).

Neste capítulo, apresentamos um recorte histórico das mulheres no Brasil colônia até o Século XX. A partir da apresentação desse contexto, discorreremos sobre a escolha das duas mulheres destaques do nosso trabalho, por entender a educação como fonte essencial para o desenvolvimento humano, o que justifica a escolha das figuras das professoras Celina Guimarães Viana e Nísia Floresta.

Nossa sociedade possui características de um regime patriarcal, em que as mulheres historicamente tiveram os seus direitos negados, foram vítimas de opressão, preconceito e silenciamento de sua história. A figura da mulher se limitava ao núcleo familiar, ao casamento, aos cuidados com a casa e com os filhos. A sua participação no espaço público era restrita e o acesso ao trabalho fora do lar, à educação escolar e aos direitos políticos foi durante muito tempo proibido.

Para quem tem o privilégio de conhecer, mais de perto, Michelle Perrot, reconhece que ela, além de ser uma historiadora com grande reconhecimento intelectual – na França e em vários países –, possui uma simpatia contagiante. Uma memória prodigiosa, capaz de lembrar nomes e rostos de pessoas vistos há algum tempo. Quem se aproxima dela é sempre recebido com um grande sorriso, algo que sempre surpreende, em vista da costumeira sisudez com que os estrangeiros costumam ser recebidos na França. Para o público leitor brasileiro, Michelle Perrot é a grande mestra da História das Mulheres (PEDRO, 2003, p. 509).

Segundo Perrot (2007), em sua obra *Minha história das mulheres*, o silêncio inicial ocorreu pelo confinamento das mulheres às tarefas de casa e ao pouco convívio com pessoas externas à vida privada, seguido pelo silêncio das fontes, já que as mulheres deixaram poucos registros escritos sobre a sua vida, sua trajetória, e os vestígios existentes eram feitos pelo olhar do homem, na maioria das vezes, a partir de estereótipos sociais que inferiorizam o papel feminino:

O silêncio mais profundo é o do relato. O relato da história constituído pelos primeiros historiadores gregos ou romanos diz respeito ao espaço público: as guerras, os reinados, os homens “ilustres”, ou então os “homens públicos”. O mesmo ocorre com as crônicas medievais e as vidas dos santos: fala-se mais de santos do que de santas. Além disso, os santos agem, evangelizam, viajam. As mulheres preservam sua virgindade e rezam. Ou alcançam a glória do martírio, que é uma honra suntuosa. As rainhas merovíngias, tão cruéis, as damas galantes do Renascimento, as cortesãs de todas as épocas fazem sonhar. É preciso ser piedosa ou escandalosa para existir (PERROT, 2007, p. 17-18).

Ainda de acordo com a autora, o surgimento de uma história das mulheres só ocorreu na década de 1960, nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, devido a razões científicas, sociológicas e políticas. Como já dissemos anteriormente, os vestígios relacionavam a mulher à família, e o papel do marido era considerado superior. Em contrapartida, os papéis femininos eram diminuídos, ocasionando, assim, um apagamento da história da mulher. Segundo Perrot (2007, p. 22):

[...] Convencidas de sua insignificância, estendendo à sua vida passada o sentimento de pudor que lhes havia sido inculcado, muitas mulheres, no ocaso de sua existência, destruíram – ou destroem – seus papéis pessoais. Queimar papéis, na intimidade do quarto, é um gesto clássico da mulher idosa. Todas essas razões explicam que haja uma falta de fontes não sobre as mulheres nem sobre a mulher, mas sobre sua existência concreta e sua história singular. No teatro da memória, as mulheres são uma leve sombra.

Dito de outra forma, as mulheres são citadas na História, de uma forma geral, não como pessoas que têm voz, mas como figuras que apenas existiram despercebidas, pois a elas não lhes era dado nenhum valor. As mulheres perdiam tudo, até seu sobrenome (PERROT, 2007). Em virtude disso, o papel feminino foi visto, e ainda o é, como inferior, relegando à mulher a um papel secundário frente ao poder masculino.

Dessa forma, a visão da mulher como “inferior” ao homem não é um fato recente, e essa condição se dava em diversas esferas. Para os gregos, a mulher era vista como ser inacabado, defeituoso, e isso justificava sua inferioridade. Outros grandes filósofos e estudiosos da Antiguidade fizeram da figura feminina um ser menor e, por isso, não consideravam a igualdade entre homem e mulher, ao contrário, o que se ligava ao mal era associado à mulher.

[...] Das leis do Estado e da Igreja, com frequência bastante duras, à vigilância inquieta de pais, irmãos, tios, tutores, e à coerção informal, mas forte, de velhos costumes misóginos, tudo confluía para o mesmo objetivo: abafar a sexualidade feminina que, ao rebentar as amarras, ameaçava o equilíbrio doméstico, a segurança do grupo social e a própria ordem das instituições civis e eclesiásticas. (ARAÚJO, 2017, p. 45)

A mulher era vista como um ser inacabado, por isso precisava ser vigiada a fim de que sua sexualidade fosse contida, ou seja, era controlada por todas as instituições: família, igreja e sociedade, caso contrário poderia estragar a vida não só dela, mas da sociedade. O importante era que as instituições estivessem sólidas e protegidas do mal que poderia ser causado pela mulher.

3.1 O PAPEL DA MULHER NA SOCIEDADE: RELIGIOSIDADE E MISTICISMO

No presente trabalho, compartilhamos sobre o histórico da mulher na sociedade como um todo, que foi, e ainda é marcado por grandes desafios na busca por seus direitos, tendo em vista que a história das lutas desde os primórdios se faz presente até os dias atuais.

No âmbito religioso, os princípios bíblicos de senso comum, sugerem que a mulher recebeu de Deus as consequências por desobedecer à sua ordem e induzir Adão a comer do fruto proibido da árvore da vida, fazendo-o pecar. Na sequência, Eva se tornaria a representante de todas as mulheres através dos séculos, e cada uma delas seria considerada responsável pelos sofrimentos do homem e do afastamento dele de Deus.

Como consequência de seu desvio, Eva teria sido condenada à eterna submissão a seu marido, constituindo assim a história de Adão e Eva abrindo as portas para as maiores atrocidades e diferentes interpretações contra as mulheres, sendo elas consideradas culpadas por todas as desgraças vividas pelo homem, dentre elas, a perda do paraíso terrestre e da vida eterna.

O espaço social daria continuidade às imposições do patriarcado, impondo às mulheres a luta por seus direitos, passando por adversidades e sendo alvo de discriminações devido a uma sociedade que constantemente se desvendou machista. Na atualidade, ainda é possível se deparar com a figura feminina na condição equivalente à de escrava, vivendo submissa à vida do trabalho doméstico e fora do lar para manter a responsabilidade pelos filhos.

Em relação ao período medieval, Baroni, Cabral e Carvalho (2020) observam que o tratamento dado às mulheres não foi diferente, pois elas eram governadas pelo simples fato de serem mulheres. A morte, o trabalho e o sofrimento tiveram seu surgimento justificados como consequência da existência delas, e o controle sobre elas, bem como os castigos recebidos, eram atribuições dos homens.

Ainda segundo Baroni, Cabral e Carvalho (2020), nos escritos de Aristóteles, essa subserviência das mulheres aos homens deu-se pela supremacia da autoridade masculina diante dos desejos do casal, assim como da necessidade de as mulheres se preservarem no interior da família, cumprindo o papel de mãe e se dedicando à educação aos filhos.

Inferimos então, que a mulher é inserida numa posição de inferioridade, tanto comparada ao patriarcado, nas relações comandadas pelo pai, quanto nas posições hierárquicas sociais, ignorando os direitos dos cidadãos de poderem governar e ser governados, estabelecendo para as mulheres apenas a subserviência.

Na visão do filósofo influenciador de diversas civilizações, a vida da mulher na sociedade foi completamente marcada por nuances de discriminação, já que ele afirmava que o ser feminino é incompleto. Para ele, todas as características herdadas pela criança estariam presentes no sêmen do pai, sendo a mulher somente um instrumento, um meio físico que possibilita a transmissão da descendência do homem.

Na Idade Média, a perseguição feminina, mais conhecida como “caça às bruxas”, causou um a morte de milhares de mulheres, na Europa e nas Américas, por serem consideradas feiticeiras.

Na verdade, as “bruxas” eram mulheres que agiam contra o “tradicional” e questionavam o sistema. Por esse motivo, era necessário encontrar uma razão para que a sociedade ficasse contra elas, permitindo até que fossem queimadas na fogueira só por serem do sexo feminino.

3.1.1 Brasil: Igreja x sexualidade da mulher

Com base em um vasto referencial teórico, buscamos remontar a história das mulheres do Brasil na esfera pública entre os Séculos XVI e XIX, enfocando como em uma sociedade androcêntrica as conquistas femininas se conduziram da esfera da domesticidade para o campo de trabalho, alçando voo pela educação escolar.

Negar a existência da mulher nas mudanças sociais é transitar por longos períodos, especificamente os voltados à formação do sujeito e das classes sociais. Frente ao reconhecimento dos regimes autoritários que coadunavam com cada momento da História, cabe-nos entender o papel da mulher nos setores econômico, político e social, visto que, caracterizada a violação de seus direitos civis, as mulheres, consubstanciando um cenário de ações, rebelam-se em busca de sua cidadania.

Marcadas por um discurso ideológico da Igreja, as mulheres do Brasil colônia, mesmo sendo de grande importância para a formação do novo mundo, viviam sob um regime de imposições que tinha a intenção de reprimir determinados papéis sociais. Desse modo, fica evidente que as regras manteriam a sociedade equilibrada em razão da natureza feminina, de acordo com os conceitos da época.

Del Priori (2011), em sua obra *A História das Mulheres no Brasil*, aborda o tema desde a colonização do Brasil até o Século XX, no tocante ao papel da mulher brasileira, que emerge de situações reproduzidas pelos europeus, integrando um caráter conservador nas crenças intrínsecas de conceitos reproduzidos.

O mundo cristão ocupa o litoral brasileiro ignorando os costumes e estabelecendo uma nova ordem, como podemos ver em Raminelli e Tupinambá (2006) que remonta à visão europeia quanto aos costumes indígenas vistos como uma barbárie. Para os autores, o europeu com base nos dogmas teológicos da Igreja, interpretava essas crenças como diabólicas, questionava sua sexualidade, sua nudez, que “provoca a libido dos religiosos, que se autoflagelam como forma de reprimir os impulsos bestiais; a beleza física das índias tentava contra o voto de castidade” (RAMINELLI, 2006, p. 26).

Desse modo, as mulheres são intimidadas pela Igreja, que assume o papel de colonizar o Brasil, território miscigenado, de muitas culturas, e com o intuito de “erradicar” o pecado, condutor de uma ação que os discursos eclesiais, em decorrência do contexto social, tomam posse para esconder a imagem feminina, como ressalta Del Priore (2011, p. 19):

Era preciso enfeitar o corpo para castigá-lo. Os vícios e as “fervenças da carne”, ou seja, o desejo erótico tinha como alvo o que a igreja considerava ser “barro, lodo e sangue imundo”. Onde tudo era feio porque pecado. Isso, porque a mulher – a velha amiga da serpente e do Diabo – era considerada, nesses tempos como um veículo de perdição da saúde e da alma dos homens. “Aquela bem parecida”, sinônimo no século XVII para formosa, era a pior!

Nesse sentido, a mulher é vista como símbolo do pecado, tornando-se função da Igreja reprimir a sexualidade feminina, para a qual negar o desejo seria a prova de absolvição humana.

De acordo com Araújo (2017, p. 65), a Igreja mantinha a vigilância sobre a sexualidade da mulher, sendo a virgindade uma forma de manter a mulher submissa ao poder masculino, ela era supervisionada pelos pais e tendo que obedecer às leis do Estado e da Igreja não tolerante aos desvios de conduta, vivendo numa rígida hierarquia social.

Citando o apóstolo São Paulo, na Epístola aos Efésios, capítulo 5, versículo 22 a 24, ele relembra o que dizem as escrituras: “As mulheres estejam sujeitas a seus maridos como ao Senhor, porque o homem é a cabeça da mulher, como Cristo é a cabeça da Igreja... Como a Igreja está sujeita a Cristo, estejam em tudo as mulheres sujeitas a seus maridos”. Desse modo, a condição da mulher é perder o paraíso por compactuar com a essência de Eva.

Durante todo o processo de colonização, de acordo com Araújo (2017), a Igreja classifica a mulher em “pura” ou “cortesã”, dando conta de controlar suas vidas por meio da confissão, tornando suas pregações a partir de suas “confissões”, que as libertariam do pecado ou as condenariam. Assim, a Igreja compreende a imagem da “mulher exemplar”, sustentada na sua visão catequética para formar e instaurar a fé católica com sucesso em território brasileiro.

Nos casamentos, uma forma de controle ocorria entre 11 e 12 anos de idade, como mostra Araújo (2017), por interesses econômicos, pois somariam os bens entre as famílias. Esse era o destino dado às meninas, não sendo lhes dado o direito de escolha. Essa tarefa caberia aos pais. Habner (2018) reforça: “Com considerações econômicas e políticas prevalecendo sobre as do amor romântico, os filhos de classe alta tinham pouca ou nenhuma margem de escolha sobre seus parceiros matrimoniais”.

Os papéis entre homens e mulheres se diferenciam dentro do casamento de forma desigual. Mesmo a mulher mantida sob um regime ditatório, no qual a sua conduta pode ser punida por transgredir as leis, no período colonial “o adultério assombrava os homens”; mas aos maridos traídos era dado o direito de matar sua companheira e o seu amante para recuperar sua honra. No caso da mulher, independentemente da classe social, sua honra era irrecuperável. Ao mesmo tempo, também “uma das maneiras de violar, agredir e se defender estava justamente em refugiar-se no amor de outra mulher” (ARAÚJO, 2017, p. 65).

Segundo Del Priore (2011), o controle mantido pela Igreja tem como aliada a Medicina, que justifica o corpo feminino como sombrio, em um movimento da espiritualidade, obra de Deus com toques satânicos, pois suas enfermidades seriam uma vingança divina. Dessa forma, tabus como o da virgindade e o sangue menstrual são infiltrados nas mentes femininas como bloqueios para mantê-las sob controle, o que levou a inúmeras interpretações, como ressalta a autora supracitada, que enquanto países como França, Inglaterra e Holanda avançavam em suas pesquisas, Portugal mantinha-se preso às crenças dogmáticas nas quais médicos e Igreja compactuavam o mesmo discurso.

Para Perrot (2007), com a Igreja exercendo seu poder sobre a sexualidade da mulher,

impondo uma disciplina aos habitantes do novo mundo, mantinha-se um controle sobre o corpo feminino, tornando-se o casamento também como um meio de controlar seus desejos carniais, algeando a ideia de pureza à virgindade. As que ousassem quebrar as regras, cometeriam um pecado irreparável, que sobrevive durante séculos, atravessando papados e as evoluções sociais, como afirma Perrot (2007, p. 64):

O sexo das mulheres deve ser protegido, fechado e possuído. Daí a importância atribuída ao hímen e à virgindade. Principalmente pelo cristianismo, que faz da castidade e do celibato um estado superior. Para os Pais da Igreja, a carne é fraca. O pecado da carne é o mais terrível dos pecados. Ainda hoje, para a Igreja de João Paulo II e de Pio XVI, a sexualidade constitui um bastião de resistência do mundo moderno, uma linha Marginot da moral cristã, ou mesmo do sagrado.

Percebemos nas palavras de Perrot que “adestrar a mulher fazia parte de um processo civilizatório, e, no Brasil este adestramento fez-se a serviço do processo de colonização”. A sexualidade da mulher, constitui o poder religioso que adota regras de conduta como preceito que efetivamente consideravam ser necessário para o progresso do país, que asseguram ser civilizadas nesse período.

3.1.2 Entre o “ser” e o “querer”: domesticidade e educação da mulher

Até a chegada da família real portuguesa ao Brasil, são passados três séculos em atraso, e com a chegada de D. João VI, em 1808, modificações significativas passam a ocorrer. Depois de desembarcar na Bahia, se instalar no Rio de Janeiro e um mês depois liberar a abertura dos portos, restaria ao regente uma política administrativa que mudasse a fisionomia da colônia, com iniciativas que atendessem às carências da cidade, como pavimentação, criação da Biblioteca Nacional, o Banco do Brasil, entre outras, que impulsionaram novos hábitos. Gradativamente, a mulher assume um novo papel, saindo da reclusão de dona de casa para os salões de festas, a moda, assim como a leitura, refinando seus costumes.

Ribeiro (2000), referindo-se ao ensino ofertado no Brasil colônia pela ordem dos padres jesuítas pensado somente para os homens e objetivando uma formação culta e religiosa da elite burguesa, excluía desse espaço as mulheres, não sendo permitida a leitura e a escrita, fossem as mulheres brancas de todas as camadas sociais, assim como as negras e indígenas.

Del Priore (2011 p. 44) complementa que “o único objetivo da metrópole e da Igreja era o adestramento social da população na colônia, adestramento esse que deveria orientá-la para o trabalho organizado e produtivo”. Porém, com os jesuítas expulsos e implantada uma série de reformas que permitiram à mulher o acesso ao conhecimento, como ocorre na Reforma Pombalina para a Educação, ainda que fundamentada para as tarefas do lar, na prática não houve grandes mudanças, ou seja, o que antes era função das escravas as mulheres passam a o papel de educadoras de seus filhos, de cuidadoras do marido.

Habner (2018) afirma que o Rio de Janeiro se torna referência para as demais cidades brasileiras, constituindo uma sociedade com ares europeus. Porém, esse progresso não ocorre com o mesmo desenrolar para as mulheres de lugares de difíceis acesso, como ressalta Habner (2018, p. 54): “[...] no sertão, como tendência, as mulheres ainda se casavam bem jovens e com maridos de mais idade determinada pela família, sem qualquer margem de escolha [...]”.

Vale lembrar que no Brasil colônia, ainda de acordo com Habner (2018, p. 46), havia apenas três momentos em que as mulheres poderiam se ausentar do seu lar: “para o batizado, para o casamento e para o enterro”. Segundo um provérbio de origem portuguesa citado pelo autor, a mulher virtuosa atenderia a essas exigências. O autor também discorre que nesse mesmo período mulheres assumiram papéis de chefes de família, administrando suas casas ou fazendas, mostrando uma outra realidade.

Felizmente, com a vinda da Família Real para o Brasil, D. João VI, modificou-se a situação cultural do país e, particularmente, a concepção e a oferta de ensino para mulheres. [...] As ideias liberais que começaram a circular no período levaram, após a independência, que se criasse o ensino Primário e Secundário (Ato institucional de 1834 e a Reforma Couto Ferraz, de 1854). Durante o período do Império Brasileiro, as mulheres começaram, paulatinamente, a ter acesso à instrução das primeiras letras, mas eram desobrigadas de cursarem o ensino secundário, visto que o mesmo tinha a função propedêutica de preparar o gênero masculino para o ensino superior (RIBEIRO, 2007, p. 23).

Por diferentes políticas para superação das feições coloniais, a escolarização das mulheres continua contraditória aos discursos apresentados: primeiro como possibilidade de ascensão intelectual e o domínio das esferas públicas; e segundo, prevalece a domesticidade, a mulher preparada para os cuidados do lar.

Ribeiro (2007, p. 79) afirma que, “mesmo as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras e as indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever”. A educação formal é negada às mulheres desde o Brasil colônia, chegando mais tarde com desigualdade gritante, pois as meninas da classe burguesa tinham professores particulares disponibilizados em suas casas, com opções de “leitura, escrita, noções básicas de matemática, complementando com piano e francês” (LOURO, 2002, p. 446), e do mesmo modo as tarefas domésticas faziam parte do seu aprendizado.

Devido a tudo isso, a educação foi considerada, principalmente na segunda metade do século XIX, como o primeiro passo a ser dado para se tirar as mulheres do estado de inferioridade em que a ignorância as havia colocado. As ideias liberais que circulavam em nossos meios políticos fizeram com que, após a independência, os primeiros legislados do Império estabelecessem o ensino primário, gratuito e extensivo aos dois sexos, como uma das responsabilidades do Estado (DUARTE, 2008, p. 189).

Obviamente, uma parcela das mulheres escapou a esse perfil. podendo ser citado um elenco de grandes nomes que conduziram as reivindicações por igualdade. Apesar da contribuição de cada uma delas, faremos um recorte e nos deteremos a Celina Guimarães

Viana, primeira mulher a votar na América Latina, e Nísia Floresta, defensora da educação para as mulheres. No que concerne a importância dessas duas mulheres no ensino local, abordamos a mulher no campo da docência dentro do contexto histórico em que se faz a inclusão feminina nessa área de trabalho, chamando a atenção para as escolas normais do Estado do Rio Grande do Norte (RN) relacionadas a Natal e Mossoró.

3.2 A ASCENSÃO DA MULHER: PRIMEIROS DESAFIOS

Não se pode negar que a sociedade da Idade Média era uma sociedade masculina, e os interesses giravam em torno dos homens. No entanto, as primeiras mudanças surgiram com os códigos que se referiam também à esfera feminina, embora a maior parte deles estabelecesse regras específicas que impunham restrições aos direitos das mulheres, tanto dentro quanto fora da família, atingindo as esferas pública e privada.

De acordo com Baroni, Cabral e Carvalho (2020), a discriminação da classe feminina destacava a esfera das legislações, que evidenciava em lei a inferioridade das mulheres perante os homens, pois a ala feminina crescia em meio à submissão social. No fim do período medieval, as mulheres passaram a assumir um importante papel no desenvolvimento econômico das cidades, formando um novo modelo de relação de trabalho, tendo em vista o alto crescimento da economia urbana.

Com isso, também nascia a necessidade de envolver as mulheres nesse espaço, que visava a intercalar trabalho e cotidiano, no qual, com o casamento, o homem e a mulher formariam um núcleo de atividade econômica. Surgia a esperança de emancipação feminina, criando no espaço da sociedade a possibilidade de as mulheres alcançarem independência social e profissional, embora houvesse conflitos com as regras impostas pela economia e pela política, apesar da ideia de formar a mulher voltada para a área da família e da economia doméstica, um paradoxo que afastava a possibilidade de ter uma formação profissional ou científica.

Baroni, Cabral e Carvalho (2020) citam que no período renascentista (Séc. XIV ao Séc. XVI), o trabalho feminino era menosprezado. As mulheres que trabalhavam eram depreciadas, mas ainda assim executavam suas atividades, pois as necessidades materiais de sobrevivência exigiam que assim fosse. Essa desvalorização acarretava o recebimento de remuneração inferior à dos homens e, conseqüentemente, havia a exploração da mão de obra feminina para que houvesse maior acúmulo de capital.

Com todas essas mudanças em torno da mulher, muitas adversidades surgiram para que ela não avançasse em sua trajetória, e mesmo assim, ela permanecia resistente e disposta a enfrentar a labuta doméstica atrelada ao trabalho fora do lar, sendo incluída nessa esfera de forma adversa em condições míseras.

Diante desses obstáculos para participar do mercado de trabalho, muitas passaram a realizar trabalhos em domicílios, contratadas por alguém, o que era muito comum no ramo da confecção e presente até os dias atuais. Segundo Martins (2011, p. 4), nessa época:

Havia uma definição muito bem marcada das tarefas femininas e masculinas. Cada um sabia exatamente qual era seu lugar na sociedade. Para mulher cabia a função de ser boa esposa, boa mãe e dos cuidados com a casa. Em alguns lares, devido à necessidade, elas trabalhavam em serviços temporários, em tarefas ditas não qualificadas. Já o homem era o responsável pelo trabalho pesado, estava sempre envolvido em assuntos políticos e econômicos. Esses dois mundos raramente se misturavam.

Os homens tinham um desenvolvimento intelectual garantido. Entretanto, as mulheres permaneciam paralisadas. Até o Século XIX, não se tinha registro de mulheres frequentando o mundo acadêmico, pois a cada dia, mesmo na luta em busca de suas conquistas, as mulheres perdiam espaço profissional para os homens, como ocorreu com a profissão de parteira, que era mais atuante pela mulher e foi substituída pela obstetrícia, especialidade destinada aos homens.

Diante dos privilégios garantidos aos homens e do preconceito submetido às mulheres, tiveram início os movimentos de luta feminina que, dentre outros pedidos, contestavam a desigualdade de gênero no que diz respeito ao acesso ao trabalho e à educação.

3.2.1 A feminização docente no Brasil

Feitosa (2017) destaca que a prática de ensino e a constituição das instituições escolares têm seus fundamentos no mundo ocidental sobre a perspectiva da Igreja católica. Aqui no Brasil, no período colonial, os jesuítas controlavam as ações de ensino compostas exclusivamente de homens.

De tal maneira, o homem ainda era visto como principal representante da profissão docente, já que era o principal modelo de conduta que a sociedade devia seguir, fazendo com que a educação fosse “[...] marcadamente masculina, pois era feita por homens e para homens, visto que o acesso das mulheres à educação não era assegurado.” (ARAÚJO; CUNHA, 2013).

Com o processo de modernização do país abrindo espaço para a industrialização, Vilela (2008) observa dois fenômenos que contribuíram para a feminização da profissão docente no Brasil. O primeiro deles foi o fato de uma parcela considerada de homens sair da magistratura através de uma nova perspectiva trazida pela industrialização e abertura de novas oportunidades de ofícios com melhores remunerações. O processo capitalista modificava os preceitos de ensino em todo o mundo.

Outro ponto foi a necessidade da abertura das escolas de formação, as quais foram responsáveis pelo estabelecimento do saber especializado e de um conjunto de normas que constituiu esse campo de ensino e de profissionais. Hypólito (1997, p. 55) retrata a feminização em seu estudo, afirmando que:

O fenômeno de feminização do magistério acompanhou o desenvolvimento da industrialização e urbanização próprias da formação social e econômica capitalista. Entretanto é necessário explicitar que esse processo aconteceu em momentos

relativamente diferenciados na Europa e no Brasil.

Com os avanços propiciados pela abertura da industrialização e do capitalismo em massa, a necessidade de escolarizar a população se tornou iminente. O processo de escolarização se expandiu a partir da publicação de leis que favorecem a entrada e a presença de mulheres no magistério e das normas que estabelecem a necessidade de uma dedicação exclusiva à docência.

Faria (2015) afirma que, além disso, essa modificação produziu profundas mudanças na sociedade e na concepção de visão das mulheres do contexto do patriarcalismo.

Segundo Abdala e Moura (2016), apenas após a independência do Brasil é que a educação se tornou popular, visto que era acessível apenas para a elite. Desse modo, quando o ensino se tornou público e gratuito a todos, as mulheres também tiveram direito à instrução, sendo permitido ingressar no ensino primário e nas chamadas escolas normais.

As escolas normais, explicam Rocha e Oliveira (2017), eram escolas que ofereciam um curso que se estendia do nível inferior ao secundário, com duração entre dois e três anos, em média. Esse curso era oferecido a rapazes. Apenas mais tarde foi conferido o direito das mulheres de se instruírem.

Desse modo, como a mulher começou a adentrar os espaços de ensino, essa profissão passou a ser vista como um trabalho que exigia a presença necessária de mãos cuidadosas para ensinar e oferecer amor e sensibilidade às crianças, características que, de acordo com os preceitos da época, só as mulheres seriam capazes de oferecer.

3.2.2 A criação da Escola Normal potiguar

Devido à sua importância no processo de formação docente de mulheres, é indispensável fazer um aprofundamento acerca das escolas normais no Brasil e, de modo relevante, no Rio Grande do Norte. As escolas normais tiveram importância sob muitos aspectos, pois eram consideradas fontes de disseminação cultural que contribuíam para a formação de professores conscientes de sua realidade e da realidade da educação no Brasil, como destaca Martins (2009). O autor acrescenta que isso representou todo um conceito cultural que auxiliava nas práticas formativas e pedagógicas de professores.

[...] essa cultura pedagógica instalada nas Escolas Normais resulta do encontro da subjetividade com a objetividade numa determinada conjuntura histórica. Quem instaura essa cultura são estudantes e professores, sujeitos da ação cultural, que não agem somente pela subjetividade, porque sempre estão associados a grupos, seja no campo profissional como no campo artístico ou intelectual e, que também não são apenas mero reflexo das condições sociais e históricas, porque suas representações e práticas sociais interferem e constroem relações sociais. [...] Por isso, consideramos que a ambiência escolar expressa múltiplas facetas que transparecem no discurso de professores e estudantes, na aparência dos prédios escolares, nos currículos, nas atividades extracurriculares e no modo que estudantes e professores se relacionam

(MARTINS, 2009, p. 174).

Ainda que, entre decretos e leis, o direito aos conhecimentos escolares era dado somente aos homens, como já mencionado, só foi possível as mulheres chegarem mais perto dessa conquista quando se fez necessário o cuidado maternal com as crianças. Em grande parte, é assim que se inicia o processo da docência feminina. No entanto, é necessário reafirmar o papel das escolas normais nesse processo. No Rio Grande do Norte, ela também foi instalada, e não foi diferente a influência que teve no processo de docência feminina potiguar, assim como na instrumentalização do magistério, como pontua Silva (2013):

Instituída no segundo reinado, especificamente em 1873, a Escola Normal de Natal, assim como em diversas matrizes experimentais na formação docente no Brasil teve influência francesa, alemã e norte-americana. Embora as conjunturas sejam diversas, no aspecto histórico, posto que existiram três tentativas de instalação desde estabelecimento de ensino até sua institucionalização, a partir de 1908, o que permeia sua história é a necessidade de instrumentalizar o magistério potiguar (SILVA, 2013, p. 41).

As reformas vão sendo necessárias diante das mudanças que ocorrem no Século XIX. As preocupações e implicações sociais abrem espaço para a inclusão da mulher no processo de qualificação para exercer o magistério, mas isso desqualifica, ao mesmo tempo, o trabalho feminino por seu despreparo. A partir disso, Natal, capital do Rio Grande do Norte, dá um passo na direção do ensino preparatório das normalistas. O que antes era campo masculino, passa agora a ser integrado pela mulher, de modo que essa opção de curso seria a etapa de escolarização final, não tendo ela acesso ao ensino superior.

Silva (2001) cita alguns nomes de destaque da época da instauração da escola normal no RN atuantes na docência, como: Francisca Nolasco Fernandes (Chicuta), Cristian Simieá, Maria Arisnete Câmara Morais e Maria Arisneide Morais. Dentre essas, podemos destacar outras que sucederam sua luta não só pela escolarização, mas também pelo direito de exercerem sua cidadania em todas as esferas sociais, sendo a docência apenas o início de uma das suas conquistas.

Em Mossoró-RN, a Escola Normal surge com o mesmo impacto de novos tempos no que concerne à inserção da mulher na docência. A formação que dava o direito de ela assumir o status de professor, antes só direcionado aos homens, caracteriza-se como um progresso na equiparação de diretos.

Sobre a qualidade das escolas normais das duas cidades, Natal e Mossoró, e se voltando especialmente para a de Mossoró, Sarmiento (2013) revela que, nessa cidade, a escola normal foi criada pelo governo sob o Decreto nº 165, de 19 de janeiro de 1922, e tem como seu primeiro diretor o professor Eliseu Viana. A autora ainda destaca as palavras de Celina Guimarães Viana, que pontua que, mesmo tendo sido fundada em 1922, esse já era um projeto político desde 1913 em âmbito estadual.

Deparamo-nos com um contexto de formação docente que tem na figura feminina passos

lentos a partir da criação das escolas normais, sendo, a princípio, designadas aos cuidados maternos. Contudo, também podemos observar nos relatos históricos não apenas afinidade para cuidadoras, mas também para protagonistas na trajetória docente, com luta e determinação, ocupando, aos poucos, outros espaços. A Escola Normal vem mostrar, através de professoras potiguaras, o desbravamento por outras conquistas. Sendo assim, pontua-se, a seguir, esses desbravamentos e conquistas, assim como suas protagonistas potiguaras.

3.3 O DIREITO DA MULHER: UMA CONQUISTA EDUCATIVA, POLÍTICA E SOCIAL

No Brasil, o movimento feminista teve início no Século XIX. No entanto, já em 1827 as mulheres davam um grande passo ao conquistarem o direito de frequentar as escolas elementares, as quais antes eram proibidas de frequentar. Entretanto, somente no ano de 1879 foi que elas conseguiram o direito de ingressar em instituições de ensino superior. Segundo Bezerra (2013, p. 4),

A primeira mulher a ingressar na universidade no Brasil, foi no estado da Bahia no ano de 1887, formando-se pela faculdade de medicina. As mulheres no Brasil só foram autorizadas a frequentarem um curso superior no ano de 1879 quando a elas fora concedido o direito de frequentarem o ensino universitário por Dom Pedro II, então Imperador do Brasil.

Por conta da Revolução Francesa, as mulheres, insatisfeitas com a sua situação, tentaram conquistar a mesma liberdade dada aos homens. Gouges (1971) apud Bonacchi (1995), indignada com a sujeição das mulheres à sociedade machista, propôs a “Declaração dos Direitos da Mulher”, comparável à “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”, pretendendo, assim, acabar com os privilégios dos homens.

Para Baroni, Cabral e Carvalho (2020), esse marco na luta feminina pela igualdade não foi fácil de ser aceito e teve como consequência trágica a condenação de Gouges, que morreu na guilhotina, em 1793, sendo acusada de ter deixado de lado os benefícios do seu gênero e tentar ser um homem de Estado.

Portanto, a luta em favor da ascensão feminina no mercado de trabalho não foi fácil. Depois de escrever a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, Gouges (1971) apud Bonacchi (1995) respondeu à Declaração dos Direitos do Homem de 1789 e afirmava que:

A mulher nasce livre e permanece igual ao homem nos seus direitos. Aqui, em lugar de “os seres humanos”, entrou por clareza “a mulher”. E, contudo, a Declaração dos direitos da mulher não se limita a substituir simplesmente, nos artigos que seguem, o conceito de “ser humano” por “mulher”, não tira, portanto, uma desforra numa contraposição sexista, mas antes sublinha continuamente a necessária “união da mulher e do homem” e pretende proteger tanto os direitos da mulher quanto os do homem (GOUGES, 1971 apud BONACCHI, 1995, p. 52-54).

Influenciadas pela luta e coragem de Gouges e buscando proteger seus direitos, as mulheres francesas não desistiram de lutar, obtendo, dentre algumas das vitórias alcançadas, o direito de voto, que passou a receber também o apoio dos católicos, período esse da História em que o feminismo ganha forças e passa a ser visto como uma ação organizada em favor das mulheres.

Após esse período da revolução, no Século XIX, surgiu o capitalismo, que trouxe consequências para a esfera feminina com a implementação de fábricas e o desenvolvimento da tecnologia. As mulheres passaram a trabalhar dentro do setor fabril, em atividades compatíveis com as que exerciam dentro de casa, em condições degradantes e com remuneração sempre inferior à dos homens. Uma das justificativas para tal diferença é que não havia a necessidade de as mulheres ganharem mais que os homens, pois elas tinham quem as sustentasse, no caso, os homens.

Diante dessa perspectiva histórica, propõe-se uma reflexão sobre os dias contemporâneos: quantos homens empregados domésticos vivem hoje dentro de suas próprias residências? Não é ainda comum que um número maior de mulheres exerça funções voltadas aos afazeres domésticos? Seria isso um reflexo de todo o histórico mencionado aqui? Em pleno Século XXI, vê-se muito da realidade experimentada pelas mulheres há mais de dois séculos, sendo necessário estar a par de toda essa trajetória histórica para se construir um presente diferente, valorizando os que estiveram à frente das lutas em busca de melhorias para a classe feminina.

Podemos inferir com base nesses e em outros acontecimentos não citados que as mulheres iniciaram uma batalha pelo direito de participar da vida pública, no trabalho, na educação e na política, a partir do movimento feminista, que teve início no Século XIX, no ano de 1975, com o Centro da Mulher Brasileira (CMB). Criado no Rio de Janeiro, foi a primeira organização do novo feminismo com o intuito de combater a violência contra a mulher.

Uma importante conquista do movimento feminista ocorreu em 2006, com a criação da Lei Maria da Penha, que estabeleceu medidas de assistência e proteção às mulheres vítimas de agressões domésticas.

Na esteira da discussão sobre o protagonismo feminino de forma mundial, buscamos até aqui, perceber como a historiografia aborda a temática acerca das mulheres, tendo em vista que este é um dos nossos objetivos específicos de pesquisa. Ajustando a lupa do nosso trabalho para o protagonismo feminino, discutiremos agora sobre nosso recorte local.

3.4 FEMINISMO NO ENSINO DE HISTÓRIA E A QUESTÃO DE GÊNERO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL E CULTURAL

A terminologia de gênero está relacionada a uma ampla expressão dos sujeitos que defendem a igualdade de direitos entre homens e mulheres na sociedade. Portanto, as mulheres, despossuídas de direitos, por meio dos movimentos feministas reúnem questionamentos sobre o uso do termo em razão do seu sexo.

De acordo com Louro (1995, p. 102), a definição do conceito de gênero é resultado dos movimentos sociais em oposição das décadas de 1960/1970. Por esse motivo, ocorreu a conceituação como um procedimento teórico de compreensão da construção social e histórica concebida aos sexos.

O termo “gênero” torna-se, antes, uma maneira de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. “Gênero” é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre o sexo e sexualidade, “gênero” tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens (SCOTT, 1995, p.75).

Portanto, as classificações de gênero – masculino e feminino – são construções sociais criadas para evidenciar que o termo gênero está vinculado às características biológicas. Assim, no decorrer da História, a sociedade define o comportamento esperado para homens e mulheres de acordo com seu sexo biológico. Dentro do movimento feminista, a questão de gênero denunciava as desigualdades nas esferas sociais.

Seja no âmbito o senso comum, seja revestida por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor a distinção sexual, serve para compreender- e justificar- a desigualdade social. É imperativo, então, contrapor-se a esse tipo de argumentação. É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como as características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim *tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos*. O debate vai se constituir, então, por meio de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental (LOURO, 2014, p. 24-25).

O conceito de gênero retrata as relações de poder entre mulheres e homens no decorrer da História com base na construção dos seus papéis sociais. Discutir como esses papéis fazem parte da sociedade não deveria ser assunto polêmico, pois se trata da própria História, do ensino de História, as mudanças e as permanências por que passam todas as sociedades. Mais uma vez, há **interesses** pela manutenção dessas relações de poder, nas quais as mulheres, transgêneros e homossexuais encontram-se, ainda, em desvantagem social perante a influência do patriarcado ainda presente na sociedade vigente.

De acordo com Butler (2010), os sistemas designados referentes ao âmbito feminino em questão e às próprias mulheres acabam mostrando formações voltadas a um contexto cultural. Para a autora, tais semelhanças representativas acabam se firmando por se darem como formadas e concretizadas no que diz respeito aos acontecimentos cotidianos, bem como ao reconhecimento com o gênero, em que a figura feminina está apenas legitimando o que já foi exposto de forma social para com ela.

Existe um arquétipo com relação ao que se aguarda do ser feminino, bem como à

identificação no gênero citado. A mulher cumpre somente o que lhe é posto através dos contextos históricos, biológicos e de classe. Dessa forma, retomam a questão do relacionamento de autoridade. No decorrer dos anos, a figura masculina desenhou um exemplo de mulher “ideal”, na qual ela fosse incapaz de se tornar escritora dos seus próprios passos, acabando por impedir que ela tivesse autonomia de se mostrar como um ser independente em sua trajetória social.

Assim, achamos problemático reflexionar a história da figura feminina quando não se dá ênfase a determinadas indagações relacionadas ao gênero em questão, à exceção de tornar claro que os conhecimentos sobre feminilidade dirigiram-se de forma impositiva, como algo relacionado ao gerenciamento de corpos, estabelecendo, de maneira forçada, que existisse um reconhecimento que partisse unicamente das distinções biológicas, pondo em prática a posição da mulher como um indivíduo voltado à dependência do homem.. De acordo com esse pensamento, submergem algumas questões em volta dessas ideias, cujas pesquisas relacionadas a gênero se ampliaram e acabaram trazendo uma nova perspectiva para as construções sociais, tornando-se uma descontinuação dessa base essencialista.

Nesse sentido, Beauvoir (1991, p. 57), uma das influenciadoras do movimento feminista, ao tratar das desigualdades entre homens e mulheres, afirma que:

A sujeição da mulher à espécie, os limites de suas capacidades individuais são fatos de extrema importância; o corpo da mulher é um dos elementos essenciais da situação que ela ocupa neste mundo. Mas não é ele tampouco que basta para defini-la. Ele só tem realidade vivida enquanto assumido pela consciência através das ações e no seio de uma sociedade; a biologia não basta para fornecer uma resposta à pergunta que nos preocupa: por que a mulher é o Outro? Trata-se de saber como a natureza foi nela revista através da história; trata-se de saber o que a humanidade fez da fêmea humana.

Nas décadas de 1960 e 1970, as historiadoras feministas impulsionaram a luta nas universidades, abordando o discurso da igualdade das diferenças, tendo em vista o sexo como condição natural, ou seja, a primeira onda do feminismo pensava o sexo como um discurso biológico, tendo em seu discurso a igualdade na universalidade. O enfoque teórico desse período pelas feministas de certa forma resgata as conjecturas de Beauvoir (1991), que considerava o sexo como natural e o gênero (mesmo não fazendo uso da palavra)¹ como idealizado.

A crítica de Beauvoir (1991) se justifica através da fenomenologia existencialista, que tem como intuito afetar o determinismo biológico, tendo por serventia justificar a conservação da mulher em total dependência, garantindo que o “ser mulher” é resultado final de obras sociais. Isso significa que “não se nasce mulher, se torna uma”. Em outras palavras, o feminino é constituído histórica e culturalmente. Dentro desse contexto, há uma implicação na problemática das relações de poder, em que a sociedade entende a subordinação da mulher aos

¹ Beauvoir (1991), em sua teoria, não utilizou o termo gênero. Este só foi usado a partir dos anos 1980 do século passado. Millet (1975) foi a pioneira, abordando o conceito de gênero na teoria feminista, na sua tese de doutoramento apresentada em 1969, na qual trabalhou o conceito de gênero a partir dos postulados dos psiquiatras Money e Stoller para rechaçar o argumento biologista da subordinação feminina na elaboração de sua “política sexual”. Somente na segunda metade da década de 1980 é que esse conceito foi integrado à análise feminista.

interesses masculinos.

É preciso desenvolver uma abordagem da História que não silencie as mulheres, colocando-as no cerne das discussões. Essa renovação poderá ser elaborada através do feminismo, como ressalta Louro (2014, p. 21):

Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito da ciência.

A invisibilidade atribuída à mulher propôs uma discussão nas mudanças de inclusão das mulheres na História, através dos movimentos feministas nas esferas públicas e privadas, defendendo novas visões, contemplando a desconstrução de conceitos arraigados pautados na dominação masculina, haja vista que deveriam ser analisados os motivos de universalização do masculino.

Se – “o pessoal é político”, como expressa um dos mais importantes insights do pensamento feminista, então se compreenderá de um modo novo as relações entre a subjetividade e a sociedade, entre os sujeitos e as instituições sociais. E a recíproca também pode ser aplicada, pois — o político também é pessoal - nossas experiências e práticas individuais não apenas são substituídas no e pelo social, mas constituem o social. Esse insight revolucionou formas de pensar e de representar o mundo; expôs conexões e imbricações ocultas entre o público e o privado, permitiu que se observassem vínculos de poder antes desprezados (LOURO, 2014, p. 153).

Assim, a expressão característica relacionada a gênero pode ser uma questão política, visto que a invisibilidade pessoal da mulher, de uma formação abstrata, impedia que elas tomassem partido das discussões políticas, sendo então necessária a inserção da figura feminina, o que despertou os ideais feministas, buscando novas práticas que incluíssem a mulher em novos papéis.

A pretensão dos Estudos Feministas a princípio foi, como já observamos, tomar a mulher como sujeito/objeto de estudos- ela que fora ocultada ou marginalizada na produção científica tradicional. A partir de distintas perspectivas, estudiosas denunciaram lacunas, apontaram desvios ou criticaram interpretações das grandes teorias; buscaram incorporar as mulheres e, mais adiante, as relações de gênero a essas formulações (LOURO, 2014, p. 151).

Nesse contexto, inserem-se nossas protagonistas, que foram ativas em seus espaços, buscando ultrapassar as questões de gêneros impostas e trazendo à tona discussões sobre o papel da mulher na educação, na política e nos demais espaços até então designados somente aos homens.

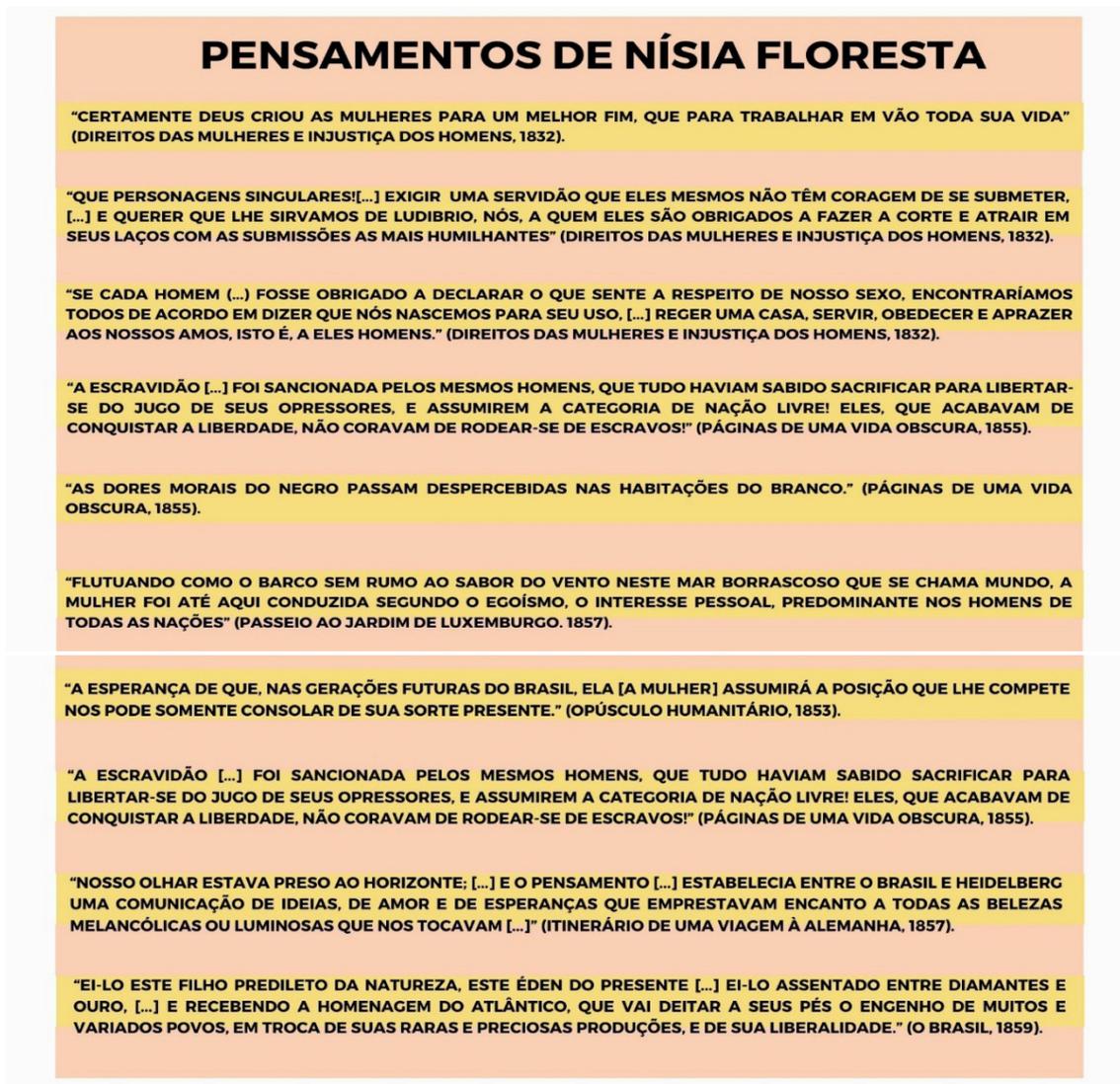
3.5 NÍZIA FLORESTA E CELINA GUIMARÃES VIANA: PROTAGONISTAS DAS LETRAS E DAS CAUSAS SOCIAIS

A linha do tempo da História se encarrega de desenhar caminhos que, para muitos, seriam inviáveis; enquanto para outros, é apenas um meio em que se desenham a experiência humana que se vê inclinada à batalhas, conquistas. Assim cresceram grandes ícones femininos, no interior nordestino, especificamente para dar continuidade à luta em favor dos direitos negados às mulheres. Destacadas na literatura, Nísia Floresta e Celina Guimarães Viana foram mulheres destemidas que viveram além do seu tempo e fizeram parte da História de Mossoró-RN. Um pouco delas:

3.5.1 Nísia Floresta

Dionísia Gonçalves Pinto nasceu no dia 12 de outubro de 1810, em uma fazenda de Papari, atual município de Nísia Floresta, no Rio Grande do Norte. O grande pedaço de terra da família tinha o nome de Floresta e estima-se que ocupa o que hoje corresponde a duas cidades. Filha do português Dionísio Gonçalves Pinto, que veio de Portugal **para o Brasil no começo do Século XIX e trabalhava como advogado, e da brasileira Antônia Clara Freire, herdeira de umas das principais famílias da região. Dionísia tinha três irmãos: Clara, Joaquim e uma terceira irmã do casamento anterior de sua mãe viúva.** Durante a infância e adolescência, passou por períodos de acentuada convulsão social que contribuiu para sua formação.

Figura 1 – Trechos da Coletânea de pensamentos de Nísia Floresta.

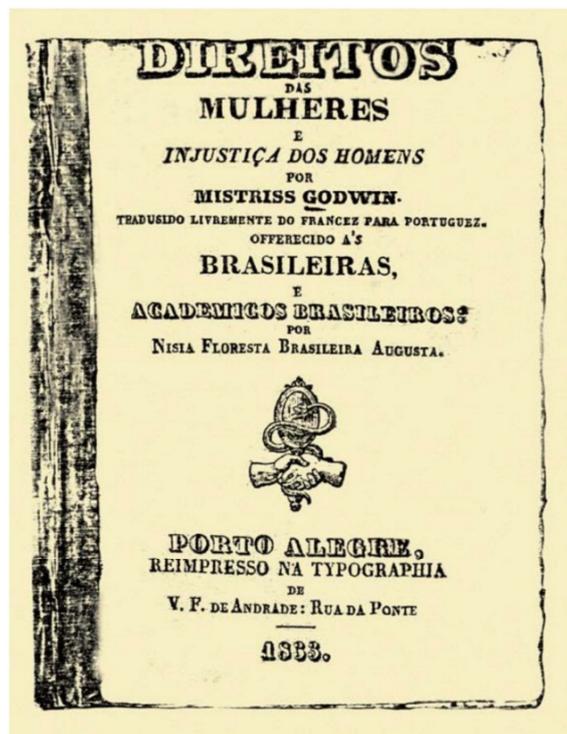


Fonte: Duarte (2006).

Ao longo de sua vida, Nísia Floresta fugiu dos lugares comuns destinados às mulheres no Século XIX, contrariando a ideias da sociedade vigente. Buscava a igualdade, tão propalada nos liberais europeus e com a qual ela simpatizava, desejando que os mesmos ares se espalhassem pelo Brasil. Para tanto, sabemos que usou a palavra escrita em suas obras para divulgar seus pensamentos e ideias, procurando posicionar a mulher dentro daquela sociedade dominada pelos homens. Desse modo, ela gerava interrogações, como: afinal, por que a mulher deveria ficar de fora? Por que não poderia dar opiniões? Por que não poderia expressar seus pensamentos? É sempre esclarecedor ressaltar o que Nísia Floresta escreveu e questionou para termos uma exata magnitude de seus objetivos.

Nísia foi a precursora dos estudos de gêneros no Brasil, sendo a primeira autora a escrever sobre essa temática. Sua primeira obra literária intitulada *Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens* foi escrita aos 22 anos, sendo uma tradução inspirada no livro da feminista inglesa Mary Wollstonecraft (1792): *Vindications of the Rights of Woman*.

Figura 2 - Primeiro livro de Nísia Floresta



Fonte: Duarte (2006, p. 20).

O ano era 1838, e no Brasil reinava D. Pedro II, época em que o ditado popular “o melhor livro é a almofada e o bastidor” estava em alta e representava a realidade imposta a muitas mulheres. A escola fundada por Nísia Floresta era localizada na Rua Direita, nº 163, no Rio de Janeiro. Lá era ensinado desde a gramática, escrita e leitura do Português, assim como ensino das línguas francesa e italiana, Ciências Naturais e Sociais, Matemática e ainda música e dança às meninas.

Nísia Floresta expressava seus conceitos e julgamentos dessa maneira, abrangendo os mais diversos assuntos e temas. Não é à toa que Nísia, até hoje, é a única mulher a integrar a Galeria de Honra da Fundação Joaquim Nabuco, e postumamente ocupa a 17ª cadeira da Academia Literária Feminina do Rio Grande do Sul. Nísia era branca e mulher e, por isso, necessitaria aceitar sua vida restrita ao universo doméstico: o marido, a família, a etiqueta e os valores sociais. No entanto, ela optou pela caneta – ou a pena – e marcou as ideias de seu espírito batalhador e inquieto. Essas atitudes incomodaram a sociedade e, como “castigo”, recebeu críticas, foi difamada e esquecida em sua terra natal.

Figura 3 – Nísia Floresta: primeira feminista brasileira.



Fonte: Catto (2021)².

Fortemente influenciada pelo filósofo Augusto Comte, pai do Positivismo, com quem conviveu durante suas viagens à Europa, Nísia Floresta entendia as mulheres como importantes figuras sociais, dotadas de uma identidade fundamental para o crescimento das sociedades. Assim ela conquistava seu espaço, abrindo um leque de oportunidades para tantas outras mulheres que viviam oprimidas e sem direitos garantidos, como: o direito ao voto e a trabalhar mesmo sem autorização do marido, o que só seriam conseguidos cem anos depois. Quando as mulheres tinham a oportunidade de ir à escola e aprender, só lhes era ensinado a costurar, os cuidados com o lar, as boas maneiras e as virtudes morais de uma boa mãe e esposa.

No decorrer dos anos, até seu falecimento, em 1885, escreveria outras 14 obras, hoje prestigiadas mundialmente, defendendo os direitos das mulheres, dos índios e dos escravos. Nísia também participou ativamente das campanhas abolicionista e republicana. Ela sempre desapontava seu tempo com palavras ditas e escritas por onde estivesse.

Nísia Floresta foi a pioneira do feminismo, periodismo e literatura de autoria feminina no país, mas sua importância vai além. Nos idos de 1838, funda, no Rio de Janeiro, um dos primeiros colégios exclusivos para meninas, o Colégio Augusto. Incentivada pelos ideais feministas, aos 28 anos, Nísia criou uma escola voltada ao ensino de meninas.

Oliveira e Martins (2012) revelam que Nísia era considerada uma lutadora pelos direitos da mulher, que foi forçada a se casar aos 13 anos de idade, abandonando o marido logo após. Ela foi responsável não só por abrir escolas, mas também por contribuir de maneira grandiosa

² CATTO, Filipe. Memória: Nísia Floresta – a 1ª feminista brasileira. Disponível em: <https://filipecattoemfoco.com/2020/10/12/memoria-nisia-floresta-a-1a-feminista-brasileira/amp/>. Acesso em: 8 nov. 2021.

com a educação da mulher.

Nísia Floresta sempre foi uma exceção, pois mesmo na elite social feminina predominava o analfabetismo, a reclusão, a impossibilidade de se manifestar ou de pleitear qualquer direito. A denúncia da condição de vida precária das mulheres, a defesa intransigente da educação feminina, e ainda a assídua colaboração na imprensa, as viagens pela Europa, e a publicação de diversos livros, tudo isso fez dela não apenas exceção, mas um escândalo aos olhos da sociedade conservadora, e até de intelectuais da primeira metade do século XX (DUARTE, 2010, p. 9).

Inconformada com a forma como a mulher era tratada na sociedade patriarcal, Nísia Floresta não teve receio de expressar seu pensamento e suas opiniões. Foi uma potiguar inserida na luta feminina e na luta pelo direito da mulher de ensinar e ser tratada como cidadã respeitada e inserida no meio social de forma unânime.

Educai o coração de uma mulher, esclarecei seu intelecto com estudo de coisas úteis e com a prática dos deveres, inspirando nela o deleite que se experimenta a cumpri-los [...]. Cessai aqueles tolos discursos com os quais atordoais sua razão, fazendo a crer que é escrava dos vossos caprichos (FLORESTA, p. 115 apud DUARTE, p. 47).

De acordo com Duarte (1995, p. 48-49), Nísia Floresta anuncia no jornal O Comércio a inauguração do colégio para meninas em 31 de janeiro de 1838, com início de suas atividades em 15 de fevereiro do mesmo ano, com um currículo que trazia uma proposta de disciplinas como leitura, escrita, línguas estrangeiras, como também o aprendizado de atividades domésticas. Ressalta-se o quanto ela foi corajosa, pois ela não se calou em uma época em que não era permitido à mulher expressar suas opiniões de forma aberta.

Diante disso, podemos dizer de sua importância não apenas para o Rio Grande do Norte, mas também para o Brasil como um todo, e com certeza teve e tem grande importância na luta feminista. Quando a escolarização feminina era vista apenas como um meio de a mulher se comunicar, ou mesmo declarar seus sentimentos ao seu amado, tendo assim, mais uma vez, a mulher como ser dependente do homem, Nísia Floresta resistiu para que o desempenho intelectual da mulher não fosse visto como inferior ao intelecto masculino, sendo a mulher considerada apenas para as tarefas domésticas.

A partir disso, Duarte (2010, p. 20) também aponta que “[...] a bandeira de luta pela educação das mulheres foi fortemente abraçada por aquelas que conseguiram romper o preconceito e se destacavam, como era o caso de Nísia Floresta”. Ela foi uma mulher destemida, pois tecia críticas em relação à forma como a mulher era tratada e vista na sociedade, e isso se refletia nas suas falas e considerações.

Se cada homem, em particular, fosse obrigado a declarar o que sente a respeito do nosso sexo, encontraríamos todos de acordo em dizer que nós nascemos para seu uso, que não somos próprias senão para procriar e nutrir nossos filhos na infância, reger uma casa, servir, obedecer, e aprazer a nossos amos, isto é, a eles homens (NÍSIA FLORESTA, 1989, p.35, apud DUARTE, 2010, p. 81).

Esse é o pensamento direcionado às mulheres, em que se percebe o preconceito arraigado nas atitudes machistas. A consideração de Nísia Floresta destacada no trecho trazido por Duarte (2010) nos remete às dificuldades enfrentadas em vários momentos pelas mulheres para conquistar seu espaço, visto que os homens sempre se viram no direito e com poder de subjugar o sexo feminino, nada mais sendo este do que objeto de suas vontades, segundo a visão masculina e patriarcal. Ao fazer considerações sobre Nísia Floresta, Itaquy (2013, p. 24) destaca que:

O século XIX trouxe mudanças significativas para as mulheres. Nísia teve uma participação bastante ativa e ajudou a mudar esta mentalidade que era fortemente sustentada pela sociedade patriarcal. A maior frequência com que pelos locais públicos e o acesso à educação foram conquistas que, aos poucos, mostravam como as mulheres podiam ir além do espaço privado a elas limitado, mas sem o abandonar, sabedoras de seu dever. Os pensamentos de Nísia e seus escritos trazem uma visão destas transformações que começaram a ocorrer na sociedade brasileira, bem como opiniões sobre outros assuntos relevantes no cenário nacional, como a escravidão, os índios, a educação e relatos de suas viagens, nas quais obteve contato com intelectuais europeus.

Desse modo, pontua-se a importância dessa potiguar não apenas no processo de docência feminina, mas também na árdua luta em favor dos direitos da mulher, garantindo conquistas e espaços de poder à figura feminina, contribuindo para mudanças nos papéis até então atribuídos à mulher e ampliando as discussões sobre a participação delas na sociedade.

A partir do confronto contra o patriarcado, foram possíveis pequenos avanços na realidade feminina brasileira, embora as pioneiras tenham sofrido com preconceitos no meio social. Nísia, entretanto, não se calou, e usou a sua escrita como forma de discutir sobre temas variados, como a escravidão e os índios. A vida de Nísia não teve uma trajetória tranquila. Ela sofreu ameaças por ter tomado um legado em favor da libertação da mulher em uma época de fortes laços patriarcais. Tais feitos renderam a Nísia **não somente críticas pedagógicas, mas também ataques à sua vida pessoal e à moda machista.**

Mediante tal situação, escritos jornalísticos, como artigos nos jornais da época, tentaram depreciá-la, taxando-a de promíscua nas relações com homens e com suas alunas, uma tentativa de tecer graves críticas ao colégio e à formação das meninas. Com toda essa garra, Nísia não descansava, seguia na defesa da emancipação da mulher.

É necessário entender o contexto da época em que tudo isso acontecia. Nesse tempo, a grande maioria das mulheres brasileiras vivia enclausurada por conta de preconceitos diversos, sem nenhum direito que não fosse o de ceder e aceitar sempre à vontade masculina. Entretanto, Nísia Floresta foi uma honrosa exceção em meio à massa de mulheres submissas, analfabetas e anônimas. Por isso, ela é lembrada como a precursora do feminismo no Brasil e na América Latina, pois não existem registros de textos anteriores realizados com essas intenções.

Por fim, Nísia Floresta questiona em sua obra *Direito das Mulheres e Injustiça dos*

Homens (1989) a razão de não existirem mulheres ocupando cargos de comando, como por exemplo, de general, almirante, ministro de Estado e outras chefias. Questiona ainda porque não há mulheres nas cátedras universitárias, exercendo a medicina, a magistratura ou a advocacia, uma vez que elas têm a mesma capacidade que os homens.

Figura 4 – Imagem em desenho de Nísia Floresta.



Fonte: Câmara Municipal de Porto Alegre (2012)³.

Nísia indagava de forma veemente, levantando discussões a respeito da liberdade da mulher e desconstruindo as verdades impostas pelas elites patriarcais. Isso acontecia em uma época em que os alicerces patriarcais eram muito presentes, uma demonstração de coragem e ousadia para sua causa frente às desigualdades.

No traçar de sua história como escritora, escreveu outras 14 obras, hoje prestigiadas mundialmente, defendendo os direitos das mulheres, dos índios, dos escravos, além de ter contribuído para a desmitificação da imagem do Brasil no exterior. Essas obras foram publicadas em português, francês, inglês e italiano.

A escritora, apesar de ser pioneira em relação aos direitos femininos, sofreu com o preconceito e a difamação, tendo como consequência o desconhecimento de seu legado primoroso por muitos brasileiros.

Mesmo residindo no exterior, seu nome expressava o valor que sentia por sua nação

3 CÂMARA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. *História de Nísia Floresta é contada em exposição*. Disponível em: <https://www.camarapoa.rs.gov.br/noticias/historia-de-nisia-floresta-e-contada-em-exposicao>. Acesso em: 8 nov. 2021.

brasileira, pois trabalhou pela divulgação de seu país e revelou – até mesmo em seu nome – o orgulho que sentia por sua pátria. É precisamente a educação o tema que mais encontramos ao longo da produção intelectual de Nísia Floresta, veiculada tanto em discursos e novelas como em ensaios e colaborações jornalísticas.

A utopia feminista que moveu inúmeras mulheres no Século XIX, na Europa e nas Américas, e via a educação como a condição primeira e fundamental para a libertação da mulher da situação de opressão e de submissão em que se encontrava, também parece ter contaminado a obra de Nísia Floresta. Dada a variedade e extensão dessa obra, as abordagens são também diversas, e por isso há textos mais veementes, com nítidas tonalidades panfletárias, e outros que expressam um tom afetuoso de mãe para com a filha, ou o da professora zelosa com as suas alunas.

O legado de Nísia Floresta até os dias atuais e a causa defendida por ela se mostra necessária para equiparar desigualdades persistentes. A agenda internacional a ser trabalhada junto aos governos, sociedade civil e outros parceiros visa a garantir uma vida com dignidade para todos e todas.

Muitas mulheres tiveram papel preponderante na construção da História do Brasil, a qual tem sido de opressão, falta de bom senso e difamação. Porém, esse quadro está mudando. Já é realidade que a educação, um dos caminhos escolhidos por Nísia Floresta para a busca da emancipação, é vista nos dias atuais como de fundamental importância no desenvolvimento não só da nação como também das pessoas. Nísia deixou sua coragem e exemplos a serem seguidos.

A vida de Nísia Floresta foi de lutas constantes. Ela também recebeu diversas homenagens póstumas, sendo a maioria vinda de seus conterrâneos. Em ordem cronológica, e conforme exposto por Duarte (1995), podem ser citadas as seguintes:

As homenagens mais recentes referem-se ao Museu Nísia Floresta⁴, localizado na cidade da escritora e inaugurado em 2012; aos blogs dedicados à vida e à obra da escritora, a exemplo do blog do pesquisador Luís Carlos Freire⁵ e outros como o Projeto Memória - Nísia Floresta.

4 O acervo do museu pode ser consultado no site do próprio museu, disponível em: <http://museunisiafloresta.com.br/quem-somos/>.

5 Link de acesso: <http://nisiaflorestaporluiscarlosfreire.blogspot.com/?m=1>

Figura 5 – Museu Nísia Floresta.



Fonte: Museu Nísia Floresta (2012).

Ao longo dos anos, foram realizadas diversas homenagens à escritora, como a denominação de uma escola primária em Nísia Floresta e de algumas ruas do país com seu nome. Ela é patrona de algumas academias literárias, tais como: Academia Literária Feminina do Rio Grande do Sul, cadeira nº 17; Ala Feminina da “Casa de Juvenal Galeno”, Fortaleza, cadeira nº 6; Academia Norte-rio-grandense de Letras, Natal, cadeira nº 2; Academia Nacional de Letras e Artes, Rio de Janeiro.

No ano de 2012, foi inaugurado o Museu Nísia Floresta, instalado no município homônimo no Rio Grande do Norte, local de nascimento da educadora. Com o intuito de conservar e disseminar a documentação, pertences e pesquisas relacionados à memória histórica de Nísia Floresta, a instituição realiza ações permanentes de estímulo à arte, cultura, educação e desenvolvimento do turismo.

Quadro 2 – Homenagens Póstumas à Nísia Floresta.

HOMENAGENS PÓSTUMAS À NÍSIA FLORESTA

1888 - PRIMEIRA TENTATIVA DE DIVULGAÇÃO DA ESCRITORA ATRAVÉS DO SEU LEGADO INTELECTUAL. O CENTRO DO APOSTOLADO DO BRASIL PUBLICA NO RIO DE JANEIRO AS "SETE CARTAS INÉDITAS DE AUGUSTE COMTE A NÍSIA FLORESTA". ENS PÓSTUMAS À NÍSIA FLORESTA

1908 - RECONHECIMENTO DA MEMÓRIA DE NÍSIA FLORESTA PELO POTIGUAR HENRIQUE CASTRICIANO AO ESCREVER NO ALMANAQUE GARNIER UMA DAS MAIS CÉLEBRES FRASES SOBRE A ESCRITORA: "POUCOS BRASILEIROS CONHECEM ESTE NOME. ENTRETANTO, ELE É O DE UMA DAS MAIS FORTES MENTALIDADES FEMININAS DESTA PAÍS".

1909 - O CONGRESSO LITERÁRIO E OS ESTUDANTES DO ATENEU NORTE-RIO GRANDENSE COMEMORARAM, EQUIVOCADAMENTE, O CENTENÁRIO DE NASCIMENTO DE NÍSIA. NA OCASIÃO, EM 12 DE OUTUBRO, FOI ERGUIDO UM MONUMENTO EM PAPARI, PRÓXIMO DO LOCAL ONDE EXISTIRA O SÍTIO FLORESTA.

1911 - FOI INAUGURADO EM NATAL, NA PRAÇA AUGUSTO SEVERO, UM MEDALHÃO DE BRONZE CONTENDO A EFÍGIE DE NÍSIA APOSTA A UMA ESTRELA DE GRANITO COM AS INSCRIÇÕES DAS DATAS DE NASCIMENTO E FALECIMENTO. A PEÇA, FEITA EM PARIS PELOS ESCULTORES CORBINIANO VILAÇA E EDMOND BABOCHE, FOI IDEALIZADA POR HENRIQUE CASTRICIANO. HOJE JÁ NÃO EXISTE, POIS FOI ROUBADA EM 25 DE OUTUBRO DE 1949.

1926 - EM COMEMORAÇÃO À DATA DE 13 DE MAIO DE 1888, FOI INAUGURADO O MONUMENTO DE BENJAMIM CONSTANT, NA PRAÇA DA REPÚBLICA NO RIO DE JANEIRO, ONDE A IMAGEM DE NÍSIA FORA INCLUÍDA ENTRE OS PALADINOS DA ABOLIÇÃO, TOUSSAINT-LOUVERTURE, JOSÉ BONIFÁCIO E CASTRO ALVES.

1933 - ROBERTO SEIDL ESCREVE A BIOGRAFIA: NÍSIA FLORESTA 1810/1885 - A VIDA E A OBRA DE UMA GRANDE EDUCADORA, PRECURSORA DO ABOLICIONISMO, DA REPÚBLICA E DA EMANCIPAÇÃO DA MULHER NO BRASIL.

Fonte: Duarte (2006⁶).

3.5.2 Celina Guimarães Viana

Celina Guimarães Viana era filha de José Eustáquio de Amorim Guimarães e Eliza de Amorim Guimarães. Frequentou a Escola Normal de Natal e lá fez o curso de formação de professores. Nessa mesma instituição, ela conheceu Elyseu de Oliveira Viana, jovem estudante vindo do interior da Paraíba. O casamento foi realizado em dezembro de 1911, sendo parceiros de toda uma vida. Em 13 de janeiro de 1914 **transferiu-se para** Mossoró, onde assumiu um cargo na cadeira infantil do Grupo Escolar 30 de Setembro.

A professora Celina Guimarães Viana se manteve em destaque antes da sua conquista pelo direito ao voto. Como pioneira desse feito, na sala de aula usava métodos inovadores, aplicando uma didática diferente para seus estudantes que envolvia peças de teatro.

6 DUARTE, C. L. **Nísia Floresta**: uma mulher à frente de seu tempo: fotobiografia. 21. ed. Brasília: Mercado Cultural, 2006. Disponível em:

<http://www.projetomemoria.art.br/NisiaFloresta/pro.livro/foto.html>. Acesso em: 3 set. 2021.

Figura 6 – Imagem de Celina Guimarães



Fonte: Silveira (2022)⁷

Nos relatos de seu pioneirismo como a primeira a conquistar o direito ao voto, consta também da sua ousadia como árbitra de futebol, quando esse esporte ainda pouco conhecido chega a Mossoró. De posse do manual de regras, ela o traduz do Inglês para o Português, apitando partidas de bairro, ensinando o esporte para os jovens da época. Com o advento da Lei nº 660, de 25 de outubro de 1927, o Rio Grande do Norte **foi o primeiro Estado que, ao regular o Serviço Eleitoral no Estado, estabeleceu que não haveria mais distinção de sexo para o exercício do sufrágio (voto).**

A natalense e também professora Júlia Alves Barbosa alistou-se no mesmo dia, sendo o pedido da professora Celina deferido primeiro, o que a tornou a primeira mulher a votar, indo às urnas em 25 de outubro de 1928. No entanto, o Senado acaba por invalidar aquela eleição, e só em 1965 esse direito é reestabelecido. O despacho original do juiz Israel Ferreira Nunes, contendo o nome de Celina escrito com bico de pena sobre o papel almaço, encontra-se no acervo do Museu Histórico Lauro da Escóssia, em avançado estado de desgaste. Esse é o documento que comprova o pioneirismo de Mossoró em relação ao voto das mulheres no Brasil.

⁷ Link: <https://silveiradias.adv.br/celina-guimaraes-um-voto-para-mudar-historia/>. Acesso em 15 de maio de 2022.

Figura 7 – Foto do voto de Celina Guimarães em Mossoró.



Fonte: UNINTER (2022)⁸

Aprovada a lei, várias mulheres requereram suas inscrições em 25 de novembro de 1927. As eleitoras compareceram às eleições de 5 de abril de 1928, mas seus votos foram anulados pela Comissão de Poderes do Senado. Somente com o Código Eleitoral de 1932 é que “o cidadão maior de 21 anos, sem distinção de sexo [...]” poderia votar efetivamente.

Celina não era apenas a primeira brasileira, mas também a número 1 entre as mulheres da América do Sul a conquistar um direito, objeto de lutas sociais em várias partes do mundo. O nome da educadora foi inscrito na relação dos eleitores do Rio Grande do Norte em 25 de novembro, baseado no texto da Lei nº 660, de 27 de outubro de 1927. Foi o juiz interino da Comarca de Mossoró, Israel Ferreira Nunes, quem comprovou, ao analisar documentos apresentados pela pioneira, o direito ao qual fazia jus aquela jovem senhora de 29 anos à época.

⁸ Disponível em: <https://www.uninter.com/noticias/voto-feminino-completa-89-anos-e-revela-a-importancia-da-mulher-na-politica>. Acesso em 15 de maio de 2022.

Figura 9 – Elizeu Viana, Celina Guimarães e Pedro Viana (filho do casal).



Fonte: Mendes (2017)⁹.

Histórico, o despacho do juiz mandou incluir o nome de Celina na relação geral dos cidadãos com direito a votar. A professora era uma mulher simples, porém ciente de seus direitos. Marcado em um calendário, aquele 25/11/1927 poderia ser mais uma data comum para qualquer pessoa. O certo é que a data entrou para a história da emancipação feminina brasileira. Por meio de uma lei, a decisão de votar e uma decisão judicial direta e clara podem fazer pequenas revoluções que ao passar do tempo tornam-se marcas de uma luta de parcela importante da população por conquistas.

Celina e seu marido, Eliseu Viana, diretor da Escola Normal de Mossoró, foram noticiados com um telegrama do governador do Estado, José Augusto de Medeiros, no qual felicitava a eleitora número 1 do país. Daí em diante, diversos telegramas de felicitações de nomes importantes foram enviados a Celina para firmar o gesto eternizado pela professora. Para obter o direito de ser eleitora, Celina apresentou à Justiça comprovante de residência, prova de que era professora da Escola Normal de Mossoró e o contracheque anual. O comprovante de endereço era chamado de “Atestado de Residência”, e o demonstrativo de renda, de certidão de vencimentos.

Em nossa análise, as mulheres alcançavam um novo patamar. Profissionais liberais, donas de casa e educadoras eram as protagonistas desse enredo de final feliz, porém ainda

9 BLOG DO MENDES. **Professores Eliseu Viana e Celina Guimarães Viana**. Disponível em: <http://blogdo-mendesemendes.blogspot.com/2017/01/professores-eliseu-viana-e-celina.html>. Acesso em: 8 nov. 2021.

tinham toda uma trajetória ascendente em espiral – cheia de voltas e curvas – a percorrer. Contudo, o caminho era sem volta nem retrocesso. A luta dessas mulheres abriu portas para que, nos dias de hoje, haja uma representação feminina dentro de diferentes espaços públicos.

Figura 10 – Filho e neta de Celina Guimarães (2018).



Fonte: Agência Patrícia Galvão (2018)¹⁰.

Na Figura 9, vemos o filho de Celina Guimarães, o médico Pedro Wilson Viana, com sua filha, Gina Viana. Celina Guimarães morreu por complicações na saúde, em 1972, aos 81 anos de idade.

10 AGÊNCIA PATRÍCIA GALVÃO. **Os 90 anos do 1º voto de uma mulher no Brasil**. Disponível em: <https://agenciapatriciagalvao.org.br/mulheres-de-olho/politica/os-90-anos-do-1o-voto-de-uma-mulher-no-brasil-leia-mais-https://globo-globo-com-brasilos-90-anos-do-1-voto-de-uma-mulher-no-brasil-22592684ixzz5crcaj2m-s-test/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

4 A HISTÓRIA LOCAL A PARTIR DE IMAGENS FEMININAS EM LIVROS DIDÁTICOS

As mulheres às voltas com o espaço e o tempo, com os acontecimentos, as guerras, a política, que por muito tempo lhes foram vedados. (PERROT, 2007, p. 135)

Retomando nosso objetivo geral neste estudo, que é o de investigar como as mulheres protagonistas da cidade de Mossoró-RN são abordadas no ensino de História local, verificaremos seus estereótipos, permanência ou mudanças a partir dos livros didáticos de História utilizados na rede de ensino. Para alcançar esse objetivo geral, optamos por uma metodologia de caráter qualitativo a fim de captar as relações entre os elementos deste estudo, a partir da análise de imagens que traçam o perfil da mulher em uma coleção de livros didáticos de História do 9º ano de 2019/2022 do Ensino Fundamental, das Editoras Saraiva, Moderna e Ática.

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratória por trabalhar com “universo de significações, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores.” Foca em elementos da realidade, ou seja, que verifica as hipóteses a partir de uma realidade (MINAYO, 2004, p. 28).

Com relação aos procedimentos para a pesquisa exploratória, procuramos buscar os fundamentos teóricos através de pesquisa bibliográfica acerca de duas concepções fundantes: 1) História local e 2) Mulheres.

A partir da centralidade reflexiva que se faz e da importância das contribuições literárias de escritoras renomadas na História local do nosso Estado nordestino, o Rio Grande do Norte, e do processo de feminização, põe-se em contexto algumas mulheres que foram importantes por representar na história a construção de memórias vivas, tanto na relação com o leitor como também nos espaços de poder, alcançando nosso objetivo específico, que é o de verificar “se” e “como” a História local aborda as personagens Celina Guimaraes Viana e Nísia Floresta.

Tomando como ponto de partida o núcleo do livro didático no ensino brasileiro, este compêndio analisará como as representações imagéticas das mulheres nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental, contemplados pelo PNL 2018, contribuem para a composição de identidades que dão prosseguimento a determinadas visões de mundo, estimuladas pelos interesses de grupos culturais, socioeconômicos e políticos. Assim, destacaremos o papel fundamental da perspectiva dada à mulher e a importância do acesso literário.

Nesta análise nos deteremos aos ícones femininos Nísia Floresta e Celina Guimarães Viana para então compreender a sua presença ou sua ausência nas obras. Pelo que foi apresentado, entendemos a importância da representatividade dessas mulheres para a História local, no caso, de Mossoró, na construção da identidade dos alunos, tendo em vista o legado

deixado por elas, apresentados ou não, nas páginas dos livros didáticos com a intencionalidade de contribuir para a composição das identidades dos estudantes.

No caso dos livros didáticos, através de determinados discursos, se estabelecem representações que propiciam a reprodução de “verdades” definidas no âmbito das ciências; e as mudanças “científicas” acontecidas nestas últimas, que geram alterações nos livros didáticos, podem ser vistas, em dadas situações, como consequência de descobertas, mas, também, podem ser encaradas como aparição de novas formas na vontade de verdade (GOMES, 2007, p. 27).

É importante ressaltar que o conceito de representação não quer dizer o significado real de determinado objeto ou realidade, pois depende da forma como o mundo é lido e interpretado por um determinado grupo social. Dessa maneira, a forma e os meios pelos quais se ensina a entender algo resultará de certos olhares sobre os objetos, sujeitos, gêneros, diferentes culturas e etnias.

Podemos dizer que, entre os artefatos manuseáveis dentro da sala de aula que todos têm disponível ainda é o livro didático (LD), pois os estudantes da escola pública recebem seus primeiros livros didáticos de História (LDH) no segundo ano do Ensino Fundamental, e até o fim da escolarização básica continuarão a utilizá-los. Com isso, a representação de imagens, ao longo dos 11 anos, comporá tipos pretendidos de identidades.

Daí a importância de se saber quais os signos, os enunciados que são repetidos continuamente, nos materiais imagéticos dos livros didáticos, sendo que tais manuais têm suas ditas verdades potencializadas pela “legitimidade que lhes é conferida no âmbito escolar e extraescolar” (GOMES, 2007, p. 34).

Partindo do princípio do centralismo do livro didático no ensino brasileiro e para melhor estabelecer as relações entre o PNLDD, a construção de identidades e ele, passamos ao estudo desses elementos. O livro didático é tão presente nas escolas brasileiras e há tanto tempo que já ganhou status de sujeito. Na atualidade, a projeção é que se modernize e passe a ser o livro didático virtual, considerando que ele faz parte da cultura escolar, revelando-se uma importante fonte histórica dos saberes sintetizados e elaborados pela sociedade em uma determinada época.

Nas palavras de Maia (2016, p. 258), a literatura especializada afirma que, “[...] o livro didático seleciona, organiza sistematiza os conteúdos, forjando uma historiografia didática distinta da produção do conhecimento científico produzido nas instituições universitárias e acadêmicas”.

Desse modo, o livro é um importante instrumento pedagógico que carrega valores morais, ideológicos e culturais, revelando seu aspecto complexo nas relações culturais estabelecidas nos espaços educativos. Portanto, o livro didático é integrante da cultura escolar, aqui referida e definida como:

[...] conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a

incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização (DOMINIQUE, 2001, p. 10)

Considerando-se os estudos no campo da História local e a sua importância no cenário da Educação Básica, o presente estudo tem como objeto de investigação os livros didáticos de História do 9º ano do Ensino Fundamental II 2019/2020 aprovados pelo PNLD da coleção Teláris História, da editora Ática; História.doc, da editora Saraiva e História, Escola e Democracia, da editora Moderna

Nosso critério para essa escolha foi por ser tratar de coleções avaliadas e aprovadas pelo PNLD 2018 que estão sendo trabalhadas nas escolas públicas. Com isso, trouxemos à luz um dos princípios constitutivos da História local, que é possibilitar um olhar indagador sobre o mundo do qual fazemos parte, no intuito de sabermos mais sobre o sentido das coisas com uma visão de conteúdo, quanto a recurso didático. A temática da dimensão local na construção do conhecimento histórico contribui para o desenvolvimento de uma postura investigativa que começa a ser construída no espaço familiar e vai-se ampliando aos poucos.

O uso do livro didático em sala de aula pode dar vazão aos sentimentos imaginários, através de imagens ou descrição, margeando uma análise das diversas possibilidades de aprendizado histórico presentes nos objetos da vida cotidiana de pessoas comuns, por isso criamos um olhar indagador sobre o que trata a passagem de Nísia Floresta e Celina Guimarães nos livros que foram analisados.

O estudo busca, a partir da abordagem analítica, perceber indícios nos livros didáticos da influência das mulheres protagonistas Celina Guimarães e Nísia Floresta sobre a vida cultural, acadêmica e literária atualmente atribuída a elas. Dessa forma, tentar compreender a relação existente entre as lutas travadas por elas e o desejo de fazer a mudança acontecer no mundo feminino, procurando sempre a sua representação e identidade nessas obras didáticas.

4.1 O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO

O livro didático compõe parte do material pedagógico disponibilizado pelo governo brasileiro às escolas públicas para uso docente e discente. Isto posto, discutimos neste tópico sobre seu papel no ensino, razão pelo qual se fez objeto de pesquisa acadêmica. Logo, apoiados no entendimento conceitual do livro didático (LD), buscamos entender como ele se integrou historicamente nas escolas brasileiras ao se mostrar produto de atenção do Estado por meio de políticas públicas para a produção, avaliação e distribuição. Em suma, retratamos a junção do currículo escolar com sua aplicabilidade no livro didático de História em um contexto posterior à aprovação da Base Nacional Comum Curricular, em 2017.

Compreendemos que os livros didáticos atuam como “mediadores do processo de aquisição do conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina” (BITTENCOURT,

2009, p. 296). Assim sendo, os livros didáticos se mostram como suporte instrutivo elaborado com o propósito de transmitir informações importantes para a construção do conhecimento.

Chartier (1999, p. 8) nos provoca a refletir os livros como materiais próprios de construção de significado ao mundo social, prescrevendo significações e sociabilidades: “O livro sempre visou instaurar uma ordem; fosse ordem de sua decifração, [...], a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu a sua publicação”. Podemos inferir que esta reflexão do autor esteja ligada a ordem instaurada que, direta ou indiretamente, define os papéis importantes na sociedade e isso se reflete nos materiais didáticos que atendem aos padrões desejados por um regime ainda patriarcal.

As alterações nas diretrizes de ensino ou nos programas curriculares determinam às editoras adaptações dos conteúdos ou das atividades sugeridas nas publicações didáticas. Dessa forma, os livros didáticos são materiais de exploração pedagógica e sujeitos ao mercado das alterações pedagógicas, convertendo essa literatura em um objeto efêmero.

Vendo-o como produto multifacetado, Choppin (2002) reporta-se ao livro didático como: manual escolar, livro de classe, cartilha escolar, livro-texto ou livro escolar. Independentemente da definição, é importante ter em mente o paradigma que coloca o livro didático como principal ferramenta pedagógica, em muitos casos, até a única, mas também a sua limitação perante as escolhas e adaptações das editoras. Os conteúdos locais estão sendo contemplados nas diferentes regiões do país? Ou ainda é necessária a intervenção e sensibilidade do profissional do ensino de História para contemplar possíveis lacunas locais? Refletiremos sobre essas questões no decorrer deste trabalho.

4.2 O LIVRO DIDÁTICO E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DE HISTÓRIA

Segundo Stray (1993, p. 77-78), o livro didático é definido como um produto cultural composto, híbrido, que se encontra no “cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade”. No âmbito escolar atual, o livro didático concorre com outros artefatos, como a lousa, mapas, enciclopédias, materiais audiovisuais, softwares didáticos, CD-Rom, Internet, entretanto, persiste ocupando um papel central.

O caminho percorrido pelos livros didáticos até as escolas brasileiras teve início em 1929, com a fundação de um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL). Seu intuito era promover a efetivação do livro didático nacional. Somente em 1934, no governo do então presidente Getúlio Vargas, o INL recebeu suas primeiras atribuições, como editar obras literárias para a formação cultural da população, elaborar uma enciclopédia e um dicionário nacionais e expandir o número de bibliotecas públicas.

Somente em 1938 o livro didático voltou ao destaque das discussões, quando foi instituída por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que estabelecia a primeira política de legislação para tratar da produção, do controle e da circulação dessas obras. Essa comissão possuía mais uma função de

controle político-ideológico do que propriamente uma função didática (FREITAG *et al.*, 1989).

Após questionamentos sobre a legitimidade dessa comissão, em 1945, o Estado consolidou a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º do Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945.

Em 1966, foi feito um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que permitiu a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED). Essa comissão tinha como objetivo coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. Sobre esse acordo, houve diversas críticas por parte de educadores brasileiros, pois ao MEC e ao Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL) caberia apenas a responsabilidade de execução, e aos órgãos técnicos da USAID, todo o controle.

Com a extinção da COLTED, em 1971, e o término do convênio MEC/USAID, o INL passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros. Em 1976, o INL foi extinto, e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) tornou-se responsável pela execução do PLIDEF. Por meio do Decreto nº 77.107, de 4 de fevereiro de 1976, o governo iniciou a compra dos livros com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e com as contribuições dos Estados. Porém, os recursos não foram suficientes para atender a todos os alunos do Ensino Fundamental da rede pública. A solução encontrada foi excluir do programa a grande maioria das escolas municipais.

Outras mudanças continuaram no ano de 1983, quando, em substituição à FENAME, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorporou vários programas de assistência do governo, incluindo o PLIDEF. Das inúmeras formas experimentadas pelos governantes para levar o livro didático à escola, no período de 1929 a 1996, só com a extinção da FAE, em 1997, e com a transferência integral da política de execução do PNLD para o FNDE, é que se iniciou a produção e distribuição contínua de livros didáticos.

O PNLD preocupa-se com o Ensino Fundamental público, abrangendo também as classes de alfabetização infantil e promovendo a gratuidade dos livros. No programa, cada aluno tem assegurado o direito de receber um exemplar das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, que serão estudadas durante o ano letivo. Aos estudantes do 1º ano, é destinada também uma cartilha de alfabetização.

A complexidade do livro didático fornece condições para entender os debates e as críticas de que ele tem sido alvo, tanto no interior da escola, entre educadores, alunos e pais de alunos, como nas discussões acaloradas ocorridas nos encontros ou resultantes de artigos de jornais e revistas envolvendo autores, autoridades políticas e intelectuais de diversas procedências (BITTENCOURT, 2009, p. 302)

Neste trabalho apresentamos algumas discussões sobre o livro didático de História, buscando relacionar no contexto da prática a implementação das diretrizes da base curricular.

Dessa forma, a sistematização do saber não ficará a cargo apenas de uma reforma curricular ou do livro didático, mas também em conjunto com o professor e o aluno. Nesse aspecto, observamos que as parcerias, o pensar em conjunto, o trabalhar de forma interdisciplinar e comungante facilitam para que, no contexto da prática, o ensino de História possa estar aberto às demandas e conjunturas do seu tempo e lugar, sem que isso perca a sua identidade de disciplina escolar voltada aos acontecimentos do passado.

É consensual que o livro ainda ocupe um lugar importante no processo de ensino e aprendizagem, mas ele não é o único meio. A pesquisa, o contato e a criação de novos saberes com outras fontes desenvolvem também as competências para que o aluno se torne um sujeito relacional, aberto a novos olhares e percepções, crítico e, ao mesmo tempo, complacente com as fragilidades alheias. Da mesma forma, o professor torna-se mais que um mediador de informações, torna-se um cooperador e estimulador de novos talentos da arte de ensinar. Portanto, nessa perspectiva, os protagonistas do ensino, para além do livro, são também os alunos e o professor, que são os primeiros a se depararem com o desafio de exercitar a cidadania na busca de um mundo mais democrático, justo, inclusivo, solidário, em paz e ecologicamente viável.

4.3 CAMINHO METODOLÓGICO

Este estudo seguiu os parâmetros de uma pesquisa bibliográfica, com uma abordagem qualitativa, através das suas técnicas de análise de conteúdo e ênfase nas percepções dos atores envolvidos. Em conformidade com os questionamentos do presente trabalho, apoiada nas suposições já relatadas, esta pesquisa ficou determinada como um estudo de cunho exploratório, já que objetiva colaborar com a análise de um fenômeno.

A pesquisa exploratória é um estudo embasado na região cuja compreensão concentrada é introdutória e pouco analisada, precisando de mais informes ou delimitações, com o intuito de modificar, informar e otimizar conteúdos e concepções a fim de colaborar para a produção de problemáticas que tornem esses conteúdos mais explícitos ou específicos, do mesmo modo que na formação de possibilidades pesquisáveis para pesquisas futuras (VERGARA, 2005; GIL, 2007).

Dessa forma, a pesquisa exploratória propicia um conhecimento de forma mais abrangente, efetiva e fidedigna da vivência dos episódios estudados, entendendo essa oscilação voltada ao estudo de acordo como ele se mostra, seus conteúdos e o meio em que está posto, observando sua expressão oculta, fundamentado em um ambiente inexplorado das objeções e dirigido pelas hipóteses de que a conduta do ser humano pode ser bem mais interpretada em se tratando do contexto social onde ela acontece (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995).

Quanto ao estudo exploratório, ele dispõe de um delineamento ajustável que contorna interrogações, como o levantamento bibliográfico, debates com autoridades e diálogo com indivíduos que têm prática de vivência com o problema-tema da pesquisa retratada (GIL, 2007).

Além de exploratório, este estudo também se caracteriza como descritivo, pois tem o intuito de retratar as particularidades de determinado fenômeno, tendo em vista compreender a sua totalidade através da avaliação e análise integral de todas as informações presentes nessa condição em que se encontra o fenômeno inserido (GODOY, 1995; GIL, 2007). De acordo com Godoy (1995), a arrecadação de dados para um estudo descritivo se dá através do registro de declarações, imagens, documentos, anotações, fotos e até mesmo vídeos.

Segundo Gil (2007), as pesquisas de cunho descritivo têm o intuito de proporcionar à problemática uma nova percepção, que se assemelha ao estudo exploratório e habitualmente há uma preocupação por parte dos pesquisadores sociais com relação à atuação prática do fenômeno. Concordamos com Godoy (1995), quando ele retrata que o desejo dos pesquisadores pela questão dos estudos descritivos é averiguar o movimento de fenômenos específicos voltados a atribuições, procedimentos e interações cotidianas.

Contudo, vale salientar que a análise dos dados foi feita com base no método de avaliação de conteúdo de Bardin (2011), no qual é possível a diversificação em etapas e também por aproximação terminológica, que as organiza em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

4.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO: DEFINIÇÃO E MÉTODO

De acordo com Silva e Fossá (2013), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas bastante propagado e empregado para a análise de dados qualitativos. Essa técnica de análise das comunicações propõe obter procedimentos sistemáticos de descrição, o que está explícito nas entrevistas ou estudado pelo pesquisador como indicadores que permitem fazer inferências na coleta de dados (BARDIN, 2011; CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014).

Com relação ao tema, Bauer e Geswel (2002) declaram que é um método de análise de textos das ciências sociais empíricas, ainda que sua interpretação clássica faça-se para a execução de especificação numérica das particularidades do corpus do texto, nela necessita concernir substancial cuidado aos “tipos”, “distinções” e “qualidades” no texto, antes da aplicabilidade de alguma quantidade, tratando-se de uma técnica híbrida, que desmembra o formalismo estatístico com a análise qualitativa nas ciências sociais.

Por conseguinte, este trabalho explanará a preferência desse método em razão de sua colaboração para necessidade de transpor as dúvidas que são inferências das suposições, diante da necessidade de desenvolver a leitura por intermédio da instrução dos conceitos e pela necessidade de mostrar as associações que são escolhidas para além das vozes devidamente expostas dos entrevistados (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014).

Para colaborar com este tópico, Campos (2004) certifica que o método de análise de conteúdo é definido por duas balizas: a linguística tradicional e o território do sentido das palavras ou hermenêutica. Com relação à primeira, a análise examinará os métodos lógicos estéticos acerca da investigação dos pontos formais próprios do autor do texto. Quanto ao

segundo caso, os métodos são exclusivamente semânticos estruturais.

Assim sendo, verifica-se que o objetivo da análise de conteúdo não é apenas estudar sobre os dados em forma de quantidade, é, além de tudo, adentrar significados comedidos nos textos mediante interpretação de mensagens que se encontrem imprecisas, subliminares ou com sentidos duplos, cujo significado considerável só é viável obter após atenta observação ou observação carismática (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005).

A análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2011), pode ser simultaneamente uma análise de significados e uma análise de significantes, que atua a partir de mecanismo sistemático e com base no seu desejo em reproduzir a ideia.

4.4.1 Análise de conteúdo e a descrição do método

O método utilizado para estudo das informações foi realizado a partir do pensamento de Bardin (2011), para quem a investigação está ligada a determinado material e se correlaciona com três etapas cronológicas: 1) pré-análise; 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise é a etapa na qual se ordena o material a ser analisado com o objetivo de deixá-lo operacionalizável, sistematizando as ideias iniciais, ou seja, é a estruturação propriamente dita a partir de quatro etapas: (a) leitura flutuante, que é o contato inicial com os dados coletados, na busca de se estabelecer um conhecimento inicial com esse material; (b) escolha dos documentos, é a delimitação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos (alegações provisórias que o pesquisador irá confirmar ou refutar); (d) seleção dos índices (com base nos temas que se repetem) e composição de indicadores a partir de recortes feitos nos documentos da análise (BARDIN, 2011).

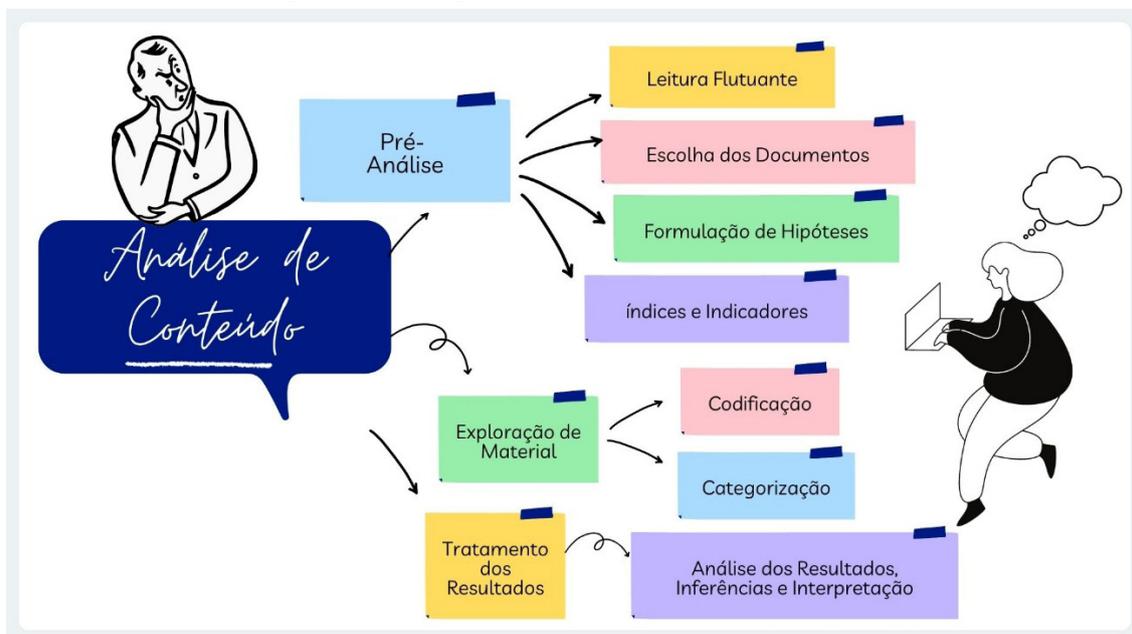
A exploração do material compõe a segunda etapa, que consiste na codificação do material e na definição de categorias de análise (grupo de elementos comuns utilizado para analisar os dados). As categorias são agrupamentos ou classes que unem um conjunto de elementos a partir de um aspecto genérico de elementos (BARDIN, 2011). A exploração do material é uma fase necessária, pois permite ou não o aprofundamento das interpretações e inferências. Essa é a etapa da descrição analítica do corpus coletado, na qual este passa por um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Assim, a codificação e a categorização são básicas nessa fase (BARDIN, 2011).

A terceira etapa consiste no tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Essa fase é direcionada ao tratamento dos resultados, na qual são feitos o resumo e as principais observações para análise, resultando nas interpretações inferenciais. É o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2011).

Com base nas diversas etapas da análise de conteúdo apontada pelo autor, ressaltam-se as dimensões da codificação e categorização que proporcionam as interpretações e as inferências. Em relação à codificação, ela “corresponde a uma transformação – feita dentro

de normas estabelecidas – dos dados, transformação esta feita a partir de recorte, agregação e enumeração, possibilitando alcançar uma representação do conteúdo, ou da sua expressão” (BARDIN, 2011, p. 103). Após a codificação, segue-se para a categorização, a qual consiste na classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com os critérios previamente definidos.

Figura 11 – Mapa mental da análise de conteúdo.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

4.4.2 Descrição dos livros selecionados para análise

Por se tratar de um estudo que prioriza o ensino de História local, inicialmente pensamos em analisar um material didático que fosse proveniente do município. Porém, em visitas a biblioteca e ao museu da cidade de Mossoró (RN), descobrimos que o município não dispõe desse material específico. Retomando a discussão já feita neste trabalho, sobre os desafios de se trabalhar com a História local, resgatamos a abordagem adotada por Gonçalves (2007). A autora defende que as análises do “local” possibilitam outros entendimentos nas diferentes especialidades, transportam hierarquias e justaposições entre nacional e regional, permitindo reavaliar as relações entre as categorias centro/periferia.

Dessa forma, buscamos analisar como as mulheres protagonistas da cidade de Mossoró-RN são abordadas no ensino de História local, verificando seus estereótipos, permanência ou mudanças, a partir dos conteúdos imagéticos veiculados nos livros didáticos de História. Por entendermos a importância das figuras femininas apresentadas não só para a História local do RN, mas também sua amplitude em âmbito nacional, pelo destaque social e político de Nísia Floresta e Celina Guimarães, resolvemos analisar o material ofertado nas escolas da rede estadual, por entender que esse material deve contemplar, segundo as normativas da BNCC e PNLD, também o

componente local. Nessa perspectiva, queremos: b) Perceber como a historiografia aborda a temática das mulheres e c) Verificar “se” e “como” a História local aborda as personagens Nísia Floresta e Celina Guimarães.

Com isso, optamos por três obras referentes ao 9º ano do Ensino Fundamental II: Teláris História, da editora Ática; História, Escola e Democracia, da editora Moderna; e História.doc, da editora Saraiva, todas de acordo com as normas da BNCC. Os capítulos de análise foram delimitados com base nos conteúdos referentes à temática das Mulheres e à História local. Nosso roteiro metodológico busca obter subsídios para responder às questões que norteiam nossa pesquisa e, sobretudo, investigar como é retratada a figura feminina nos livros didáticos selecionados, criando um espaço crítico na escola e oferecendo espaços de troca de experiência que motive os estudantes.

No limite, não existe documento verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer papel de ingênuo. Os medievalistas, que tanto trabalharam para construir uma crítica – sempre útil decerto – do falso, devem superar esta problemática, porque qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro – incluindo talvez sobre tudo os falsos – e falso, porque um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir essa montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos (LE GOFF, 2003, p. 538).

Sua importância está na própria utilização do documento enquanto fonte de pesquisa, compreendendo os livros didáticos tomados aqui como documento ideológico. Sendo assim, não basta ter acesso a eles, é preciso analisá-los, interpretá-los e despi-los dos dados postos a priori. Em uma breve observação dos exemplares, buscamos perceber os conteúdos, imagens de representação e identidade que remetessem à História local e ao nosso recorte: Nísia Floresta e Celina Guimarães Viana.

Ainda fizemos uma análise dos pontos mais importantes, iniciando pela capa, autores, divisão de capítulos, podendo estabelecer relações com a História local, memórias e imagens apresentadas nos livros didáticos, bem como detalhamos os procedimentos das entrevistas realizadas em escolas da rede pública estadual e municipal de Mossoró (RN).

4.4.3 Descrição dos sujeitos da entrevista

Com o propósito de entender como as mulheres protagonistas da cidade de Mossoró (RN) são abordadas no ensino de História local, complementamos nosso estudo com entrevistas com os professores de História de duas escolas do Ensino Fundamental de Mossoró, sendo uma da rede estadual e uma da rede municipal, para verificar “se” e “como” a História local aborda as personagens Nísia Floresta e Celina Guimarães.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, professores de História, entendemos que seria importante para o estudo atingir um número mais expressivo de docentes da rede pública de

Ensino em Mossoró (RN). Entretanto, devido às limitações pandêmicas (a pandemia causada pela covid-19), muitos professores recusaram o convite para realizar a entrevista, alegando estarem em isolamento social e sem tempo por causa do acúmulo de tarefas com o ensino online. Assim, demarcamos dois critérios de seleção dos sujeitos de pesquisa: ser professor de História da rede pública estadual ou municipal de Mossoró (RN) e ter disponibilidade para realizar a entrevista de maneira presencial, dentro dos protocolos de segurança estabelecidos pelas instituições sanitárias.

Sobre a identificação dos sujeitos, foi garantido aos docentes que aceitaram o convite que eles teriam sua identidade preservada. Para isso, foram dados a eles os nomes fictícios de: João e Joaquim. Ambos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo para Autorização do Uso de Áudio.

4.4.4 Definição das categorias para análise do livro didático e entrevistas

Para atingir nossos objetivos de pesquisa já citados, bem como dialogar com nosso referencial teórico, as categorias deste estudo foram pensadas a partir de recortes dos nossos capítulos teóricos, que equivalem ao que buscamos responder nesta pesquisa, juntamente com o panorama geral observado nos dados. Bardin (2011) sugere essas duas possibilidades para a criação de categorias. Elas podem surgir tanto a priori quanto com base na análise dos dados encontrados na pesquisa.

Figura 12 – Categorias de análise.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Dessa forma, elencamos três categorias de análise: 1 - Ensino de História local; 2 -

Abordagem de temáticas femininas; e 3 - Presença ou ausência das personagens Nísia Floresta e Celina Guimarães Viana na História local. Com base nessas categorias, as premissas abordadas serão refutadas e/ou confirmadas a partir de duas fontes de dados: livros didáticos e entrevistas com docentes que ensinam História.

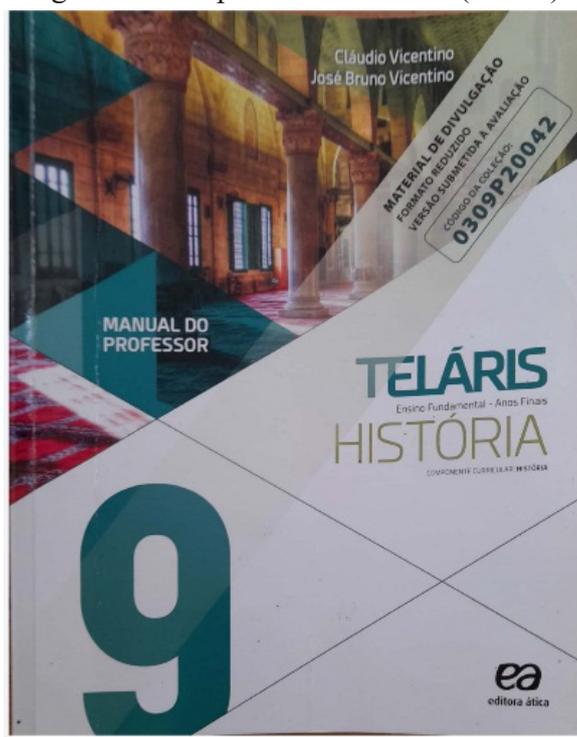
5 ANÁLISE DOS DADOS

Para fins de sistematização, descrevemos inicialmente a análise dos livros didáticos e, em seguida, as entrevistas.

5.1 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

A análise foi iniciada com a pré-análise do *corpus* da pesquisa (livros didáticos selecionados), a partir da leitura flutuante, segundo Bardin (2011), com o intuito de absorver as informações presentes nos dados. Iniciamos com o livro da coleção Teláris, da Editora Ática. A capa do livro, na margem superior esquerda, nos remete a um espaço histórico que pode ser uma igreja, um museu ou uma biblioteca, combinado com figuras geométricas dispostas de forma assimétrica. Na parte inferior direita, está disposto o título do livro (Teláris Ensino Fundamental - Anos Iniciais) e o componente curricular (História). O nome dos autores está disposto na parte superior direita: Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino.

Figura 13 – Capa do livro Teláris (9º ano).



Fonte: Vicentino e Vicentino (2018).

A divisão dos capítulos está presente no sumário. São 14 capítulos dispostos em 4 unidades, a saber:

- a) UNIDADE 1 – Entrando no século XX: capítulo 1 - A Primeira Guerra Mundial; capítulo 2 - A Revolução Russa e a URSS; capítulo 3 - Brasil: A construção da República.
- b) UNIDADE 2 – Autoritarismo, totalitarismo e a Segunda Guerra Mundial: capítulo 4

- Crises e totalitarismo; capítulo 5 - O Brasil nos anos 1920; capítulo 6 - A Era Vargas; capítulo 7 - A Segunda Guerra Mundial e a queda de Vargas.

c) UNIDADE 3 – O mundo da Guerra Fria e da descolonização: capítulo 8 - Guerra Fria: o mundo dividido; capítulo 9 - Brasil: da democracia à ditadura; capítulo 10 - América Latina: em busca da soberania; capítulo 11 - A descolonização da Ásia e da África.

d) UNIDADE 4 – O fim da Guerra Fria e o Brasil recente: capítulo 12 - O fim da Guerra Fria e a globalização; capítulo 13 - Brasil, redemocratização e globalização; capítulo 14 - O nosso tempo.

A estrutura dos capítulos está organizada da seguinte maneira: introdução do capítulo com um texto sobre atualidade, texto principal com referencial histórico, atividade relacionada e texto complementar com sugestão de filmes e livros. Percebemos o cuidado em relacionar a história do passado com elementos da história contemporânea a partir da presença de ilustrações diversas e boxes de informação para apoio.

As orientações aos professores enfatizam a preocupação com a educação para uma sociedade livre, justa e solidária, apontando eixos temáticos que destacam a urgência do ensino de diferentes culturas, com base em conteúdos obrigatórios, como história indígena e afro-brasileira, para o estudo das etnias que formam o povo brasileiro.

Depois da leitura fluente do sumário, capítulos e orientações aos professores, iniciamos uma leitura mais profunda do livro na busca de selecionar alguns documentos (capítulos) que dessem conta dos nossos objetivos, buscando perceber como a historiografia aborda a temática das mulheres e verificando “se” e “como” a História local aborda as personagens Nísia Floresta e Celina Guimarães.

Nas orientações ao professor também está a informação dos capítulos que abordam as temáticas femininas, conforme podemos observar na seguinte descrição:

Outro aspecto valorizado nesta coleção é o papel das mulheres na história e as relações de gênero, tendo sido propostos temas para a discussão em sala de aula em diversos contextos. (...), no 9º ano ressaltamos as conquistas e violências que ainda perduram em nossa sociedade, a exemplo dos tópicos A saia, a bicicleta e a Primeira Guerra: outras mudanças, do capítulo 1, e a discussão sobre as mulheres durante a redemocratização, do capítulo 13, entre outras referências (VICENTINO; VICENTINO, 2018, p. 30).

Desse modo, selecionamos os capítulos 1 e 13 sugeridos nas orientações e passamos para a segunda fase da análise: a exploração do material, em que buscamos fazer uma leitura mais profunda dos capítulos na busca de codificá-los e categorizá-los.

Iniciamos o desmembramento dos capítulos observando que, na seção de orientação ao professor, foi feita a distribuição das competências e habilidades da obra. Das competências sugeridas, somente uma fez menção ao termo local, mesmo que de forma geral, informando ao professor que este deve: “argumentar com os alunos sobre a promoção dos direitos humanos e sobre a conscientização socioambiental em âmbito local, regional e global” (VICENTINO;

VICENTINO, 2018, p. 29).

É possível perceber nas orientações direcionadas ao professor que, apesar de citar habilidades da BNCC, como a EF09HIO2, que sugere ao aluno caracterizar e compreender os ciclos da História republicana, identificando particularidades da História local e regional até 1954, no decorrer do capítulo há uma visão apenas global da História republicana, sem relação com os elementos da História local de cada região.

Dessa forma, inferimos que o ensino de História local, nossa primeira categoria, não é evidenciado nos capítulos. Apenas aparece como plano de fundo para outras temáticas. Sobre as Temáticas Femininas, nossa segunda categoria, discorreremos a seguir sobre as principais inferências e análise de imagem encontrada.

O capítulo 1 relata aspectos sociais, econômicos e políticos da primeira Guerra Mundial. São apresentados os marcos históricos, como a guerra teve início, os desdobramentos até chegar ao tratado de paz e às consequências do fim da guerra. Nesse ponto do capítulo, já na página 30, é feita uma discussão sobre o papel da mulher na sociedade, mostrando que a mulher moderna enfrentou e enfrenta inúmeros desafios.

As mudanças provocadas pela Primeira Guerra Mundial afetaram todas as nações envolvidas no conflito e perpassam desde aspectos de vestuários até questões sociais. Nesse contexto, mostra-se a atuação das mulheres como cidadãs que se adaptaram à nova realidade e interferiram nas transformações sociais. O modo de se vestir, de falar e de se comportar despertou um desejo cada vez mais forte de participar das decisões públicas, situação que passou a marcar a vida das mulheres do Século XX.

Figura 14 – Mulheres após a Primeira Guerra Mundial.

A saia, a bicicleta e a Primeira Guerra: outras mudanças

Na *Belle Époque*, a moda eram as saias cheias, longas e com caudas, blusas de gola alta e acessórios floridos (chapéus e sombrinhas), tudo decorado com rendas, pregas, nervuras e babados.

Durante a Primeira Guerra Mundial, a escassez de materiais e a forte contenção de despesas tornaram as peças de roupa mais simples. As saias encurtaram, as mangas das blusas diminuíram e as peças, em geral, perderam volume.

Além disso, a ida dos homens aos campos de batalha levou mais mulheres a trabalhar fora de casa. Esse fato também promoveu mudanças nas vestimentas femininas: para se adaptar às condições das fábricas, elas se tornaram mais leves e confortáveis, com cortes simples e retos.

A borracha e o couro passaram a ser usados na fabricação de instrumentos bélicos. Ternos masculinos foram transformados em elegantes *tailleurs* para mulheres; chapéus passaram a ser produzidos com materiais descartáveis, como a serragem; paraquedas rasgados eram reutilizados para a confecção de vestidos de noiva. Até mesmo a largura dos cintos diminuiu, marcando a moda da época.

Por fim, o uso da bicicleta como meio de transporte levou muitas trabalhadoras a vestir roupas mais soltas e curtas. Desde o final do século XIX, a bicicleta vinha desempenhando um papel importante na luta feminina por direitos. Em uma época dominada pelos homens, o uso desse novo meio de transporte logo ganhou apoio de lideranças feministas:

"A mulher está pedalando em direção ao sufrágio", disse a americana Elizabeth Staton (1815-1902), citando outro direito ainda por conquistar na época. A bicicleta é "igualitária e niveladora" e ajuda a "libertar o nosso sexo", afirmou a presidente da Liga Francesa de Direitos da Mulher, Maria Pognon (1844-1925). Entre os americanos, o ciclismo ficou ligado à figura da *New Woman* [Nova Mulher], que contestava os tradicionais papéis femininos envolvendo-se com movimentos reivindicatórios, principalmente pelo direito de voto.

MELO, Victor Andrade de; SCHETINO, André. Liberdade em duas rodas. *Revista de História*, 16 jun. 2010. p. 44.

Com vestimentas mais adequadas, como a calça e o casaco, as mulheres passaram a usar mais frequentemente a bicicleta como meio de transporte, como é o caso desta moça em Paris, França. Foto de 1914.



▲ Esta foto foi produzida em 1901. Repare na riqueza de detalhes da vestimenta. Observe ainda os acessórios que compunham o vestuário das mulheres europeias mais abastadas.

► **Tailleur**: palavra de origem francesa que se refere ao traje feminino formal composto basicamente de casaco e saia.

30 > UNIDADE 1 • Entrando no século XX

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Vicentino e Vicentino (2018, p. 30).

Na época da Primeira Guerra Mundial, era comum ver as mulheres saindo de suas casas para trabalhar em fábricas, pois grande parte dos homens estava nos campos de batalha. Assim,

a primeira mudança que houve foi na vestimenta. Era muito dificultoso trabalhar com vestidos enormes e sapatos finos. Esses objetos foram substituídos pelas calças e botas, mais confortáveis e seguras para realizar o pesado trabalho fabril. A partir daí, a mulher foi se colocando como agente transformador da sociedade, e lideranças femininas passaram a ser uma referência de luta por melhores condições de vida e trabalho.

Como atividade complementar, é sugerido ao professor que divida os alunos em grupos de até cinco integrantes. Em seguida, é solicitado que os alunos façam uma pesquisa em outros livros e na internet sobre as mulheres operárias do começo do Século XX, buscando também listar quais as pautas de reivindicação na busca por seus direitos. Inferimos que a categoria Temáticas Femininas foi contemplada por trazer uma discussão importante sobre a inclusão da mulher no espaço de trabalho e também sua luta por igualdade de direitos. Entretanto, esse mesmo capítulo poderia ter sido uma introdução para a valorização da mulher local.

Dos direitos adquiridos pelas mulheres, seria pertinente que essas temáticas fossem abordadas à luz das personagens Nísia Floresta e Celina Guimarães, citando a importância da primeira feminista do Brasil e o primeiro voto feminino, e assim não ficaria uma lacuna em nossa terceira categoria de pesquisa. Diante disso, registramos a ausência das referidas personagens nesse capítulo.

O capítulo 13 trata da redemocratização do Brasil após o período da ditadura. São apresentados os marcos históricos que relatam os governos dos presidentes José Sarney, Collor de Melo, Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, até chegar à presidenta Dilma Rousseff, a primeira presidente mulher eleita. Da mesma forma que ocorreu no capítulo 1, percebemos que no capítulo 13 há uma visão apenas global da história da redemocratização, sem relação com os elementos da História local de cada região. Os elementos citados referem-se apenas à capital (Brasília), sem descrever os aspectos particulares a outros locais do país, bem como o impacto desses governos nas demais localidades. Por priorizar apenas o aspecto global da redemocratização, consideramos que há uma lacuna no que se refere à categoria Ensino de História local. Partindo para as Temáticas Femininas, nossa segunda categoria, discorreremos a seguir sobre as principais inferências e análise de imagens encontradas.

Figura 15 – Dilma Rousseff: primeira mulher eleita presidente do Brasil.



CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Vicentino e Vicentino (2018, p. 229).

Nas páginas 229 e 230, temos uma discussão sobre os dois mandatos da presidenta Dilma Rousseff, como primeira mulher eleita, descrevendo desde sua alta popularidade do primeiro mandato até seu impeachment no segundo mandato. Podemos inferir que o texto pode levar os alunos a uma reflexão sobre os diversos motivos da saída da presidenta motivados, sobretudo, por aspectos políticos, e não sobre a sua falta de capacidade para governar. Um ponto interessante para ser analisado de forma mais cuidadosa com os alunos são as manifestações populares de 2013, já que elas marcaram uma mudança importante na maneira como a opinião pública acompanhava o governo da presidenta Dilma Rousseff.

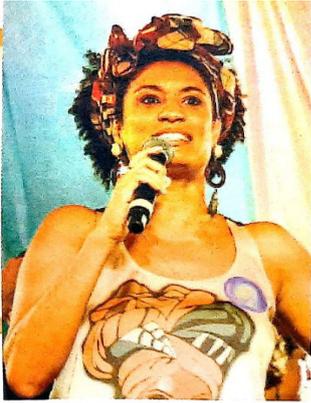
Figura 16 – Marielle Franco.

+ Conheça mais

Após um mês da intervenção com tropas do Exército, em março de 2018, o assassinato da vereadora do PSOL, Marielle Franco, e de seu motorista, Anderson Gomes, foi notícia no Brasil e no mundo. Marielle lutava a favor dos direitos humanos, com destaque para as mulheres, os afrodescendentes e a comunidade LGBT. Ela era contrária à ocupação do exército e denunciava o abuso dos policiais militares em ações nas comunidades cariocas.

▶ LGBT: sigla utilizada para denominar quem se difere da orientação heterossexual, como homossexuais, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros.

Marielle Franco durante evento em Madureira, no Rio de Janeiro (RJ), em 2016.



CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Vicentino e Vicentino (2018, p. 231).

Fechando esse capítulo, na página 231, temos um box: Conheça mais, que analisa o assassinato da então vereadora Marielle Franco, após um mês de intervenção com tropas do Exército, em março de 2018. A vereadora da cidade do Rio de Janeiro defendia causas sociais, direitos humanos – em especial o direito das mulheres, da população afrodescendente e dos

LGBTs. Consideramos importante para a reflexão dos alunos a abordagem de um crime que teve grande repercussão política no Brasil, tendo em vista que as motivações investigadas para esse crime são de gênero e de orientação sexual.

Inferimos que a categoria Temáticas Femininas foi contemplada por trazer uma discussão importante sobre a inclusão da mulher no espaço político e também sua luta por igualdade de direitos. Entretanto, esse mesmo capítulo poderia ter sido uma introdução para a valorização da mulher local.

A partir dos exemplos das mulheres que foram eleitas pelo povo, seria pertinente uma referência a Celina Guimarães, citando a importância do primeiro voto feminino. Desse modo, não ficaria uma lacuna em nossa terceira categoria de pesquisa. Diante disso, registramos novamente a ausência das referidas personagens também no capítulo 13.

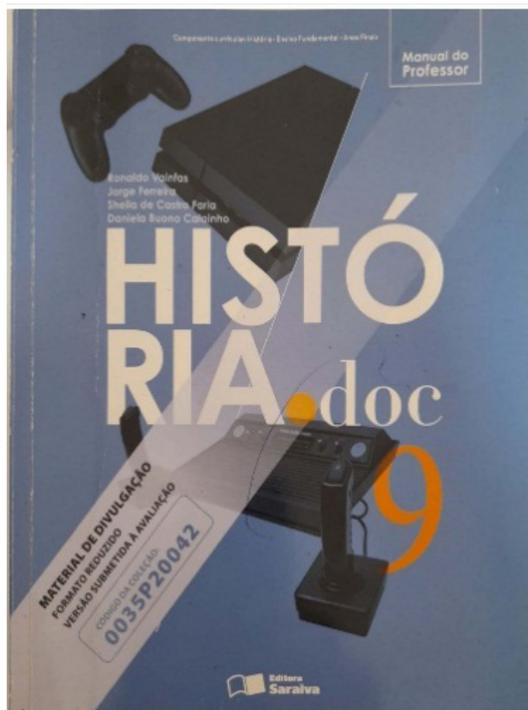
Quadro 2 – Síntese da análise das categorias (Teláris – 2018).

	Categoria 1: Ensino de História Local	Categoria 2: Temáticas Femininas	Categoria 3: Presença ou ausência das personagens
1	Não contemplada	Contemplada	Ausência
	Não contemplada	Contemplada	Ausência

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na obra da coleção História.doc, da Editora Saraiva, temos em sua capa o título da coleção ao centro grafado em letras brancas. Disposto ao redor, temos figuras de um modelo de videogame em versões diferentes em cada extremo: acima a versão mais atual do System (Playstation) e abaixo sua primeira versão (anos 1980). Podemos inferir nessa imagem que os autores pretendem fazer uma relação entre as várias versões do ensino de História. O nome dos autores está disposto na parte superior direita: Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila de Castro Faria e Daniela Buono Calainho.

Figura 17 – Capa do livro História.doc (9º ano).



Fonte: Vainfas *et al.* (2018).

A divisão dos capítulos está presente no sumário da obra. São 17 capítulos dispostos em cinco unidades, a saber:

a) UNIDADE 1 – Guerra e Revolução no início do século XX: capítulo 1 - A Primeira Guerra Mundial; capítulo 2 - A Revolução Russa; capítulo 3 - A Primeira República brasileira.

b) UNIDADE 2 – Crises e Guerras: capítulo 4 - A crise de 1929 e o New Deal; capítulo 5 - Ascensão do fascismo e do nazismo; capítulo 6 - A Segunda Guerra Mundial; capítulo 7 - Governo Vargas e Reformas Sociais no Brasil.

c) UNIDADE 3 – Nos Tempos da Guerra Fria: capítulo 8 - A Guerra Fria; capítulo 9 - Movimentos Sociais na década de 1960; capítulo 10 - Movimentos de emancipação na África; capítulo 11 - Conflitos no Oriente Médio.

d) UNIDADE 4 – América Latina e Brasil: Democracia, Ditadura e Revolução: capítulo 12 - Argentina e Cuba: ditadura e revolução na América Latina; capítulo 13 - Democracia e desenvolvimentismo no Brasil (1946-1964); capítulo 14 - Brasil: A República dos generais.

e) UNIDADE 5 - Passagem de séculos: Crises e mudanças globais: capítulo 15 - O Brasil recente entre conquistas e desilusões; capítulo 16 - A Nova Ordem Mundial, neoliberalismo e globalização; capítulo 17 - Guerras sem fronteiras e crise da economia mundial.

A estrutura dos capítulos está organizada da seguinte forma: introdução do capítulo com um breve texto e diferentes pinturas a óleo relacionadas com o tema, texto principal com referencial histórico, atividade relacionada, seguida de texto complementar com boxes ilustrativos. Percebemos que a editora não adota a metodologia de relacionar a história do passado com elementos da história contemporânea, detendo-se somente aos fatos históricos,

sem engajamento com assuntos do entorno dos alunos.

As orientações aos professores são em demasiado resumidas e priorizando a cultura internacional, com exemplos de personagens somente estrangeiras. Depois da leitura flutuante do sumário, capítulos e orientações aos professores, iniciamos uma leitura mais profunda do livro na busca por selecionar alguns documentos (capítulos) que dessem conta dos nossos objetivos. Logo percebemos que a historiografia abordada nesse exemplar não contempla os elementos locais conforme habilidade recomendado na BNCC (EF09HIO2), que sugere ao aluno caracterizar e compreender os ciclos da História republicana, identificando particularidades da História local e regional até 1954.

Selecionamos dois capítulos que se referem ao período da República brasileira (capítulos 3 e 15), tendo em vista que as demais unidades da obra estão voltadas para a História de outros continentes, abordando temas como: Liberalismo dos Estados Unidos, o New Deal, ascensão do nazismo, Alemanha fascista e outros acontecimentos que não ocorreram no Brasil e que os autores não se preocupam em pontuar as influências que esses acontecimentos trouxeram para a História local e regional do Brasil.

Desmembrando o capítulo 3 para uma leitura mais aprofundada, logo percebemos que ele não contempla aspectos da historiografia local, detendo-se a um breve resumo de alguns marcos da primeira República. De forma muito breve, faz relatos sobre as oligarquias, coronelismo, política do café com leite e um relato bem modesto sobre as principais revoltas populares desse período.

Entendemos que, da maneira resumida e sem interligação como o capítulo está disposto, não permite a caracterização e compreensão dos ciclos, tampouco a identificação de particularidades da História local e regional, tendo em vista que a região Nordeste só foi rapidamente citada no parágrafo das revoltas, não tendo sido citada nenhuma outra informação contundente sobre os aspectos políticos e sociais, não contemplando, dessa forma, a categoria de ensino de História local.

Sobre a categoria das Temáticas Femininas, ainda é mais contrastante o apagamento dessa temática. O capítulo se restringe a um pequeníssimo recorte, escolhendo uma imagem de figuras femininas comuns, sem dar destaque a nenhuma personagem que represente essas mulheres.

Figura 18 – Conquista de direitos pelas mulheres.

OUTRAS HISTÓRIAS LUTAS SOCIAIS

As mulheres conquistam seus direitos

Durante a guerra, cresceu o número de mulheres que trabalhavam fora de casa. Com os homens nos campos de batalha, as mulheres tornaram-se operárias nas fábricas, motoristas de ônibus, telefonistas e assumiram muitos cargos nos escritórios. Houve casos, embora raros, de mulheres que atuaram como soldados. Seja como for, com o fim da guerra as mulheres haviam conquistado uma grande vitória na luta por seus direitos: o de trabalhar.



Mulheres trabalham em fábrica de munição militar na Alemanha em 1916. Coleção Arquivo para Arte e História, Berlim, Alemanha.

- Podemos considerar que a abertura do mercado de trabalho para as mulheres foi uma conquista de seus direitos de cidadania? Justifique.

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Vainfas *et al.* (2018, p. 22).

Como podemos perceber, um texto breve e frio que não contextualiza como foi a luta dessas mulheres pela conquista de seus direitos, mostrando mulheres da Alemanha. E no Brasil? Como essas mulheres conquistaram seus direitos? Quais direitos? Que mulheres foram desbravadoras nessa luta? Essas e muitas outras informações são apagadas.

A partir do apagamento das temáticas femininas nesse capítulo, já inferimos que nossa terceira categoria seria marcada pela ausência das personagens Nísia Floresta e Celina Guimarães, o que pudemos confirmar no decorrer da análise.

Figura 19 – Sufragismo e direitos sociais das mulheres.

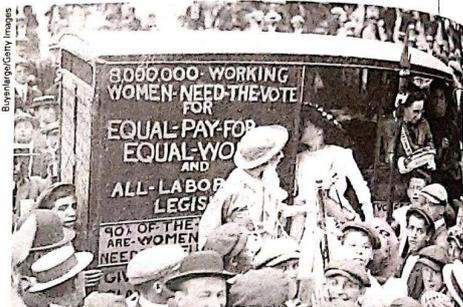
OUTRAS HISTÓRIAS LUTAS SOCIAIS

Sufragismo e direitos sociais para as mulheres

Na Europa, a Primeira Guerra Mundial ampliou o mercado de trabalho para as mulheres. Um grande número delas foi trabalhar nas indústrias, substituindo os homens que estavam nos campos de batalha. Com o fim da guerra, elas também conquistaram mais lugares nos escritórios, no setor de serviços e como profissionais liberais.

Com a independência financeira, as mulheres se sentiram livres para enfrentar os rígidos costumes da época. Elas também lutaram por seus direitos políticos, como o direito de votar e de serem votadas.

Lideranças femininas organizaram movimentos sufragistas e, depois de muitas lutas, conquistaram o direito ao voto na Grã-Bretanha e na Alemanha em 1918, nos Estados Unidos em 1920 e na França somente em 1944! No Brasil, as mulheres conquistaram seus direitos políticos em 1932.



Em Washington, capital dos Estados Unidos, mulheres sufragistas, na parte superior de um pequeno ônibus, fazem comício exigindo o direito ao voto. Fotografia de c. 1900.

- Na frase escrita no ônibus, lemos o seguinte: “8000000 de trabalhadoras precisam do voto para [ter direito a] salário igual para o mesmo trabalho e [lutar por] uma legislação trabalhista [para todos]”. Por que as mulheres vinculavam o direito ao voto a outros direitos, como salário igual ao dos homens e uma legislação trabalhista inclusiva?

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Vainfas *et al.* (2018, p. 66).

O texto suplementar Outras histórias aborda de maneira vaga a luta das mulheres por seus direitos sociais. Não cita nomes importantes de lideranças femininas que lutaram no movimento sufragista da História internacional, nem nomes da História regional e local do Brasil. Seria um momento oportuno para abordar nossas personagens locais, que também compõem a História nacional deste país.

Analisando a historiografia abordada no capítulo 15, confirmamos o perfil reducionista do livro. O capítulo tem por título: O Brasil recente entre conquistas e desilusões, mas restringe-se a um breve relato dos últimos presidentes, sem aprofundamento de aspectos políticos, econômicos ou sociais que façam o leitor entender a que desilusões o autor se refere e muito menos uma análise crítica sobre o entorno e/ou realidade dos alunos. Dessa forma, não conseguimos contemplar a categoria de ensino de História local e registramos a ausência das personagens Nísia Floresta e Celina Guimarães, nossa terceira categoria.

Em relação às temáticas femininas, nossa segunda categoria, consideramos parcialmente contemplada, tendo em vista que nesse capítulo aparecem duas figuras femininas importantes: Dilma Rousseff e Maria da Penha Maia. Entretanto, apesar de citá-las, não é feito um trabalho em profundidade, mantendo a metodologia simplista adotada pelos autores do livro em deter-se a breves apontamentos, sugerindo ao aluno como atividade que ele faça uma pesquisa mais consistente.

Figura 20 – Presidenta Dilma Rousseff.



CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Vainfas *et al.* (2018, p. 274).

Na atividade sugerida, os alunos devem formar grupos, a seu critério, e pesquisar sobre a evolução do eleitorado e da participação política dos brasileiros nas eleições dos anos de 1989, 1994, 1998, 2002, 2006, 2010, 2014 e 2018. Cada grupo deve ficar responsável pela apresentação dos dados e do contexto político e social dos anos eleitorais em questão, produzindo cartazes com tabelas, gráficos e imagens para compor um painel coletivo. Ora, o livro didático fornece poucos dados, poucas imagens, sem tabelas nem gráficos, mas solicita ao aluno que os faça. O professor terá que complementar todas essas lacunas para que os alunos consigam êxito nessa atividade.

Figura 21 – Lei Maria da Penha.

OUTRAS HISTÓRIAS LUTAS SOCIAIS

Lei Maria da Penha

Maria da Penha Maia Fernandes nasceu em 1945, em Fortaleza, capital do estado do Ceará. Durante os seis anos de casamento, o marido a espancou. Como Maria da Penha não denunciava as agressões, o marido mostrou-se cada vez mais violento, tentando matá-la duas vezes. Em consequência das agressões, Maria da Penha ficou paraplégica. Hoje locomove-se em uma cadeira de rodas.

Quando teve consciência de que corria risco de morte, Maria da Penha decidiu denunciar o marido. Ele foi julgado, mas somente foi preso em 2002 – 19 anos após cometer os crimes. Dois anos depois, ele estava livre.

A revolta de Maria da Penha foi muito grande. O governo brasileiro foi acusado pela Organização dos Estados Americanos (OEA) de negligência e omissão em casos de violência doméstica.

Após aprovação no Congresso Nacional, o presidente da República, em agosto de 2006, sancionou a lei número 11340, conhecida como “Lei Maria da Penha”. Com a mudança na legislação, o autor de violência doméstica não pode mais escapar do crime pagando multa ou doando cestas básicas, como ocorria até então.



Maria da Penha participa da cerimônia de lançamento do selo comemorativo dos dois anos da lei que leva seu nome, no auditório da Ordem dos Advogados do Brasil, na cidade do Recife, Pernambuco. Fotografia de 2008.

- No texto acima, é informado que o caso de Maria da Penha chegou à Organização dos Estados Americanos (OEA). Faça uma breve pesquisa e responda: qual era a relação entre esse caso e os direitos humanos?

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Vainfas *et al.* (2018, p. 275).

Apesar de pontuar a importante e potente história de Maria da Penha, o livro o faz em caráter reducionista, sem problematizar com outras questões locais, que por serem do entorno dos alunos, precisam ser consideradas. A atividade solicitada resume-se a uma pergunta: qual era a relação entre esse caso e os direitos humanos? Novamente os alunos precisarão da sensibilidade do professor para complementar as diversas lacunas que deveriam ter sido abordadas na temática feminina de violência contra a mulher.

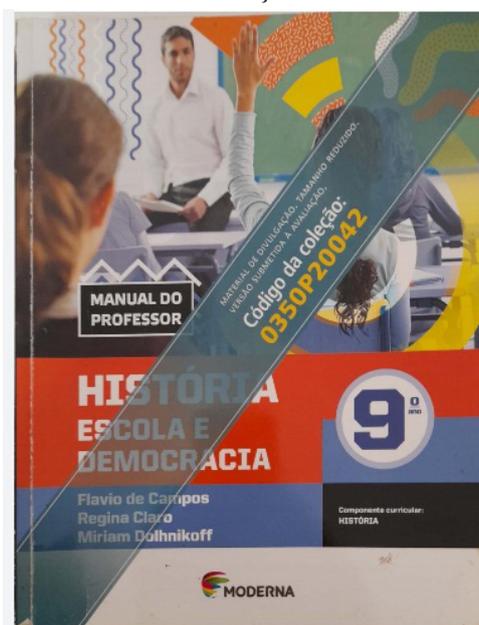
Quadro 3 – Síntese da análise das categorias (História.doc – 2018).

	Categoria 1: Ensino de História Local	Categoria 2: Temáticas Femininas	Categoria 3: Presença ou ausência das personagens
3	Não contemplada	Não contemplada	Ausência
	Não contemplada	Contemplada parcialmente	Ausência

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Finalizando a análise dos livros didáticos, passamos agora a descrever o exemplar da coleção História - Educação e Democracia, da Editora Moderna. Descrevendo sua capa, percebemos duas composições: da metade da capa para cima temos a imagem de uma sala de aula composta por um professor e alguns alunos. Dentre os alunos, uma aluna levanta a mão sinalizando a atitude de fazer uma pergunta ao professor. Vemos ainda figuras geométricas distintas que saem da cabeça dos alunos, nos fazendo inferir que são diferentes concepções de pensamento que emanam de cada indivíduo. Da metade da capa para baixo, estão dispostas as informações sobre a obra, como o título, já citado, componente curricular (História) e autores: Flavio de Campos, Regina Claro e Miriam Dolhnikoff.

Figura 22 – História - Educação e Democracia (9º ano).



Fonte: Campos, Claro e Dolhnikoff (2018).

A divisão dos capítulos está presente no sumário da obra. São 13 capítulos dispostos em quatro unidades, a saber:

a) 1º BIMESTRE – capítulo 1 - A Primeira Guerra Mundial e a Revolução; capítulo 2 - O período entreguerras; capítulo 3 - A Primeira República.

b) 2º BIMESTRE – capítulo 4 - A Segunda Guerra Mundial; 5 - O Brasil sob Vargas; capítulo 6 - A Guerra Fria.

c) 3º BIMESTRE – capítulo 7 - A democracia populista; capítulo 8 - A América Latina; capítulo 9 - A descolonização e o Terceiro Mundo; capítulo 10 - A era da contestação.

d) 4º BIMESTRE – capítulo 11 - A ditadura militar no Brasil; capítulo 12 - A democratização do Brasil; capítulo 13 - A nova ordem mundial.

A estrutura dos capítulos está organizada nas seguintes seções:

1- Jogo aberto- É a preparação do aluno a partir de conversa informal com perguntas e imagens sobre a temática de cada capítulo. São atividades introdutórias estimuladas

por imagens que visam estabelecer uma sondagem prévia sobre o conteúdo a ser trabalhado com os estudantes para ativar o repertório destes. 2- Texto básico- É o texto geral do capítulo que reúne os conteúdos e dados informativos servindo como fio condutor para o estudo dos estudantes, 3- Bate-bola: Trata-se de um quadro do capítulo que apresenta uma imagem e/ou um pequeno texto seguido de questões que visam aprofundar os conteúdos apresentados, oferecer um documento da época (visual ou escrito), estabelecer relações com o presente, ou sugerir algum tipo de polêmica ou controvérsia com respeito ao que está sendo estudado, 4- Quebra-cabeça: atividades e variadas que visam aprofundar a leitura sobre algum quadro do capítulo, organizar informações e conceitos, propor desafios criativos e apresentar sugestões de pesquisa, 5- Leitura complementar- documento escrito, texto historiográfico, artigo de jornal ou revista, textos de livro, etc., 6- Olho no Lance: exercício de leitura ou produção de imagem, 7- Permanências e rupturas: Discussão sobre mudanças ou continuidades do fato histórico estudado na vida atual. Propõe algum tipo de relação com outras temporalidades, destacando os ritmos de desenvolvimento histórico, 8- Salto triplo: sugestões de filmes, livros e sites educativos, com museus, acervos digitais e outros portais que aprofundem os conhecimentos sobre a capítulo estudado e 9- Tá na rede!: disponibilização de QR Code para que o aluno possa acessar diversos conteúdos utilizando seu smartphone (CAMPOS, CLARO E DOLHNIKOFF, 2018, p. 13).

Percebemos o cuidado em relacionar o elemento histórico ocorrido com elementos da História contemporânea a partir da presença de ilustrações diversas e boxes de informação para apoio dos alunos e também do professor, contendo, inclusive, as habilidades da BNCC sugeridas para cada capítulo. Um detalhe que despertou nossa atenção foi uma proposta de projeto interdisciplinar em cada capítulo, sugerindo um passo a passo ao professor de como executar o projeto em sala.

Depois da leitura fluente do sumário, capítulos e orientações aos professores, iniciamos uma leitura mais profunda do livro na busca por selecionar alguns documentos (capítulos) que dessem conta dos nossos objetivos, buscando perceber como a historiografia aborda a temática das mulheres e verificando “se” e “como” a História local aborda as personagens Nísia Floresta e Celina Guimarães.

As orientações aos professores são muito detalhadas e enfatizam a preocupação com a educação para uma sociedade livre, justa e solidária, apontando eixos temáticos diversos que priorizam a construção cidadã do aluno, conforme podemos perceber no manual do professor:

Nos quatro livros da coleção, procuramos destacar as questões relativas a relações de gênero e o manuseio das fontes históricas, com ênfases variadas dependendo da série e dos conteúdos específicos. (...) No livro do 9º ano o eixo repousa sobre conflitos ideológicos, direitos civis e movimentos sociais, iniciando pela questão do imperialismo que desemboca na Primeira Guerra Mundial. É possível entender o período contemporâneo como Era dos Direitos, de acordo com Bobbio. Direito à liberdade para os escravos no final do século XIX. Direito dos afrodescendentes à igualdade social. Direito à independência dos povos africanos, conquistada pelos movimentos anticolonialistas. Direito à democracia contra as ditaduras latino-americanas e contra os regimes autoritários do Leste Europeu. Direitos dos excluídos e explorados. Direitos iguais para mulheres e homens. Direito à paz e à vida contra as políticas militaristas. Direito a outra globalização, que não represente a exclusão social e a concentração dos poderes e conhecimentos. Direito à concentração da sociedade e à contestação política (CAMPOS, CLARO E DOLHNIKOFF, 2018, p.

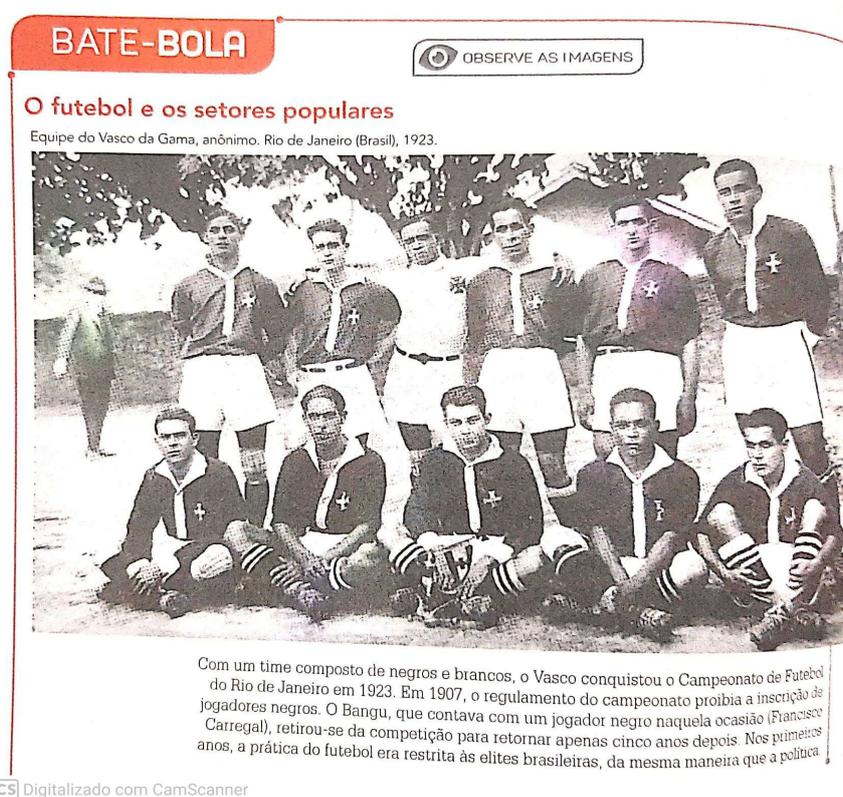
12).

Desse modo, selecionamos os capítulos 3 e 5 sugeridos nas orientações como relacionados ao estudo dos direitos iguais para mulheres e homens a partir do anarquismo e protagonismo feminino. Esses capítulos estão relacionados às habilidades de caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da História local e regional até 1954 (EF09HI02), identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões de diversidade no Brasil durante o Século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema (EF09HI08) e relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais (EF09HI09). A seguir, passamos para a segunda fase da análise: exploração do material, em que buscamos fazer uma leitura mais profunda dos capítulos escolhidos na busca por codificá-los e categorizá-los.

Iniciamos o desmembramento dos capítulos observando no capítulo 3 toda a estruturação comentada na seção de orientação ao professor que foi feita dentro da distribuição das competências e habilidades da BNCC.

Observando as orientações direcionadas ao professor, percebemos que as habilidades da BNCC são contempladas, dando destaque a quando sugere ao aluno caracterizar e compreender os ciclos da História republicana, identificando particularidades da História local e regional até 1954, relacionando os elementos da História local de cada região (EF09HI02). Percebemos diversas retomadas às particularidades da História local, como a que destacamos a seguir na Figura 22:

Figura 23 – Seção Bate-bola.



Fonte: Campos, Claro e Dolhnikoff (2018, p. 66).

A atividade consiste em mostrar ao aluno que em uma sociedade marcada pela exclusão social e política, o futebol tornou-se um espaço no qual, gradativamente, os setores populares conseguiram ganhar espaço. Essa atividade potencializa o estudo do entorno do aluno quando, a partir de um tema regional, direciona-se a sua História local, fazendo uma pesquisa sobre como o futebol é desenvolvido na sua cidade a partir de uma proposta de projeto interdisciplinar.

O título do projeto é “Minha cidade tem História VI” e sugere uma relação com as disciplinas de História, Geografia, Língua Portuguesa e Artes. Como justificativa, o projeto visa a oferecer a oportunidade de se vincular a História local, do ambiente no qual estão inseridos os estudantes, e articulá-la à História regional, nacional e global. Aponta como objetivos: a) recuperar a história de sua cidade no início do Século XX, no contexto da Primeira República; b) identificar as características econômicas e políticas da cidade; e c) ter como resultado uma produção dos estudantes sobre sua cidade.

O roteiro de atividade sugerido para o professor apresentar à turma, presente na página 66, é: 1) Pesquise sobre a sua cidade no início do Século XX (caso ela ainda não tenha sido fundada nesse período, a atividade pode ser direcionada para a capital do Estado ou para uma outra cidade do Estado que se encaixe nessa periodização); 2) Realize as atividades propostas na seção Bate-bola das páginas 66 e 67 (Figura 22); 3) Pesquise sobre a formação de clubes esportivos e de times de futebol nesse período; 4) Pesquise sobre práticas esportivas e de lazer na cidade nesse período; 5) Pesquise sobre lideranças políticas e militares na cidade entre 1900 e 1920; 6) Divisão da classe em grupos; 7) Procure identificar um ou mais acontecimentos históricos que tenham ocorrido na sua cidade e que tenham relação com o período delimitado; 8) Identifique e pesquise as atividades econômicas da sua cidade no fim do Século XIX até a década de 1920; 9) Visite museus e arquivos da cidade que tenham acervos referentes a esse período; 10) Pesquise sobre as representações da cidade no início do Século XX: pinturas, desenhos, cartografias, poemas, literatura, registros escritos etc.; 11) Organize e sistematize a pesquisa (principais informações encontradas); 12) Produza textos, vídeos, desenhos contando a História da cidade e sua inserção nesse período; 13) Exposição dos resultados na sala.

As orientações do projeto sugerem ainda que a avaliação seja baseada no envolvimento, na precisão conceitual, no volume e na qualidade do material pesquisado e na criatividade dos estudantes. Dessa forma, inferimos que o Ensino de História Local, nossa primeira categoria, foi contemplado, pois é evidenciado no capítulo se referindo ao período histórico estudado.

Figura 24 – Protagonistas do voto feminino.

Luíza Alzira Soriano (1897-1963) tornou-se a primeira prefeita eleita no Brasil e na América Latina. Alzira disputou em 1928, aos 32 anos, as eleições para a prefeitura de Lajes, pelo Partido Republicano, e venceu com 60% dos votos.

Joana Bessa (1898-1998) é reconhecida como a primeira vereadora do Brasil, eleita em 2 de setembro de 1928 com 725 votos.

Maria do Céu Fernandes (1910-2001) foi a primeira mulher a ocupar o cargo de deputada na Assembleia Legislativa do RN (1935) e, por extensão, também a primeira deputada estadual do Brasil. Teve seu mandato cassado, em 1937, por discordância das ideias getulistas durante o Estado Novo.



Nísia Floresta, Auta de Souza, Celina Guimarães, Alzira Soriano, Joana Bessa e Maria do Céu, século XX.

CS Digitalizado com CamScanner

Mulheres potiguares: pioneirismo no voto feminino

As mulheres potiguares estiveram na vanguarda das conquistas políticas feministas no Brasil. O pioneirismo do direito de voto conferido às mulheres no Rio Grande do Norte foi decisivo na luta por cidadania e igualdade de direitos entre homens e mulheres no Brasil.

Dionísia Gonçalves Pinto (1810-1885), conhecida como Nísia Floresta Brasileira Augusta, foi a primeira mulher a publicar sobre a condição feminina, em 1832, com a tradução da obra da feminista inglesa Mary Wollstonecraft, *Direitos dos homens, injustiças para as mulheres*.

Auta de Souza (1876-1901) poetisa da segunda geração romântica, aos 20 anos escrevia para o renomado jornal *A República* e, aos 24, publicava o livro *Horto*, com prefácio de Olavo Bilac.

Celina Guimarães Vianna (1890-1972) foi a primeira eleitora do Brasil e da América Latina, em 1927. O Rio Grande do Norte transformou-se no primeiro estado a estabelecer que não haveria distinção de sexo para o exercício do sufrágio.

Tal abertura política foi resultante das reivindicações por igualdade social lideradas pela bióloga paulista **Bertha Lutz** (1894-1976). Ela se tornaria, a partir de 1918, uma das mais expressivas lideranças feministas na campanha pelo voto feminino e pela igualdade de direitos entre homens e mulheres no Brasil.

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Campos, Claro e Dolhnikoff (2018, p. 80).

Partindo para as Temáticas Femininas, nossa segunda categoria, discorreremos a seguir sobre o que foi analisado. O capítulo 3 relata aspectos sociais, econômicos e políticos da Primeira Guerra Mundial. São apresentados os marcos históricos, como a guerra teve início, os desdobramentos, até chegar ao tratado de paz e às consequências do fim da guerra. Nesse ponto do capítulo, na página 80, é feita uma discussão sobre os desafios das mulheres para se inserirem na classe operária e política do país. O texto aborda não só sobre a temática feminina, mas também o pioneirismo das mulheres potiguares no voto feminino, contemplando também nossa terceira categoria: presença das personagens Nísia Floresta e Celina Guimarães:

As mulheres potiguares estiveram na vanguarda das conquistas políticas feministas no Brasil. O pioneirismo do direito do voto conferido às mulheres no Rio Grande do Norte foi decisivo na luta por cidadania e igualdade de direitos entre homens e mulheres no Brasil (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2018, p. 80).

Percebemos que as habilidades da BNCC identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões de diversidade no Brasil durante o Século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema (EF09HI08) e relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais, referentes ao anarquismo e protagonismo feminino (EF09HI09), podem ser trabalhadas a contento com esse projeto interdisciplinar.

Figura 25 – O Brasil sob Vargas - Jogo Aberto.

CAPÍTULO 5 O Brasil sob Vargas

JOGO ABERTO

OBSEVE AS IMAGENS

1. No seu caderno, identifique: data e elementos de cada uma das fotos.
2. As fotos estão fora da sequência histórica. No seu caderno, organize a sequência correta de acordo com seus conhecimentos e com as informações disponíveis.
3. Identifique a posição política de Getúlio Vargas nas fotos 1 e 2. Comente essas situações.

Washington Luís e o seu ministério durante cerimônia oficial no Palácio do Catete, Rio de Janeiro, 1926.

Getúlio Vargas, o primeiro da esquerda para a direita na segunda fila, é empossado ministro de Fazenda no governo Washington Luís.

Comitiva de Getúlio Vargas (ao centro) durante sua passagem por Itararé (SP), a caminho do Rio de Janeiro, logo após a derrota de Washington Luís pela Revolução de 1930. São Paulo, 1930.

Getúlio Vargas faz a nação por ocasião da instalação do Estado Novo. Rio de Janeiro, 10 maio 1937.

La comemoração, Estado de São Paulo, Rio de Janeiro, 17 mai., 1942.

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Campos, Claro e Dolhnikoff (2018, p. 106).

Dando sequência ao desmembramento dos capítulos, observamos no capítulo 5 uma estruturação das etapas comentadas na seção de orientação ao professor, apresentando a distribuição das competências e habilidades da BNCC nos boxes laterais de acesso apenas do professor. O capítulo tem o intuito de analisar a reorganização política pós-Revolução de 1930 e as novas relações estabelecidas pelo Estado com a economia (intervenção para estimular a industrialização), a sociedade (promulgação da legislação trabalhista e utilização dos meios de comunicação de massa) e a cultura (reconhecimento e incorporação das manifestações de cultura popular).

Percebemos nas orientações direcionadas ao professor que as habilidades da BNCC são contempladas, dando destaque a quando sugere ao aluno caracterizar e compreender os ciclos da História republicana, identificando particularidades da História local e regional até 1954, relacionando os elementos da História local de cada região (EF09HI02) e permite ao aluno identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade) (EF09HI06). Percebemos a presença dessas habilidades na apresentação do projeto interdisciplinar.

O título do projeto é “Minha cidade tem História VIII” e sugere uma relação com as disciplinas de História, Geografia, Língua Portuguesa e Artes. Como justificativa, o projeto visa a oferecer a oportunidade de se vincular a História local, do ambiente no qual estão inseridos os estudantes, e articulá-la à História regional, nacional e global. Aponta como objetivos: a) recuperar a história de sua cidade entre 1930 e 1945; b) identificar suas tensões sociais e culturais

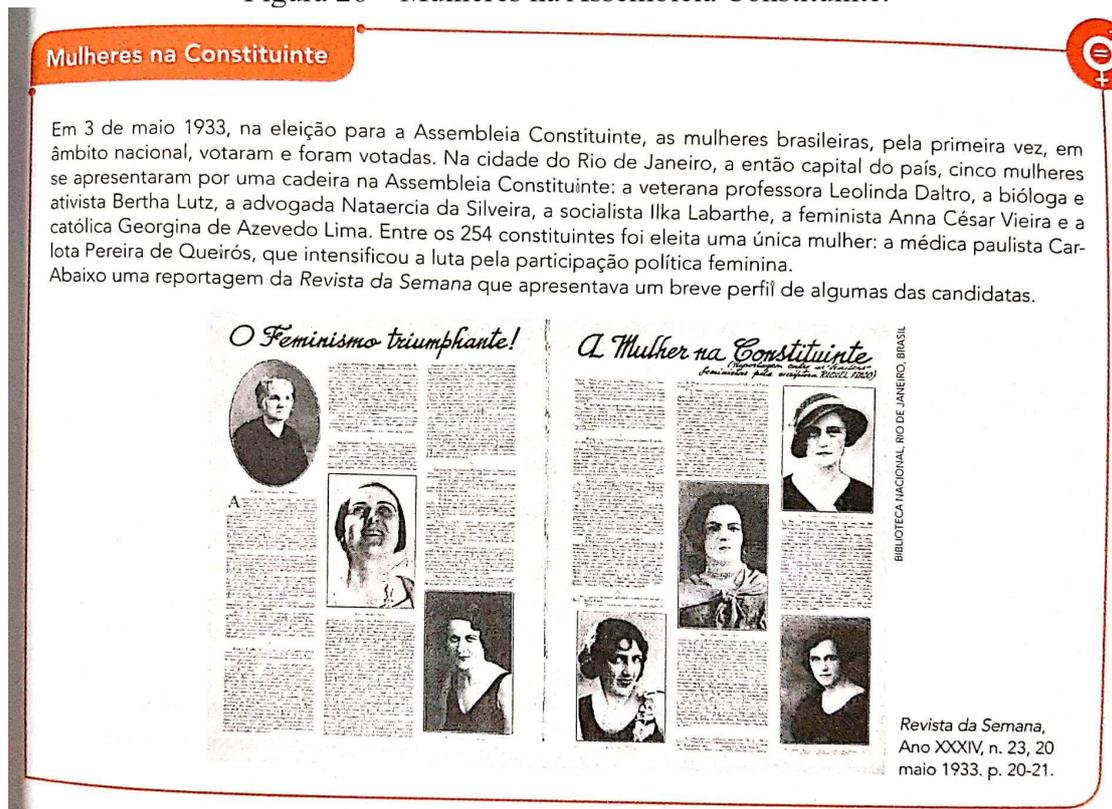
nesse período; e c) ter como resultado uma produção dos estudantes sobre a sua cidade.

O roteiro de atividade sugerido para o professor apresentar à turma, presente na página 118, é: 1) Pesquise sobre a sua cidade entre 1930 e 1945 (caso ela ainda não tenha sido fundada nesse período, a atividade pode ser direcionada para a capital do Estado ou para uma outra cidade do Estado que se encaixe nessa periodização); 2) Pesquise sobre a Revolução de 1930, a Revolta de 1932 e levantes comunistas de 1935 em sua cidade; 3) Pesquise sobre os clubes esportivos e de times de futebol da sua cidade nesse período; 4) Pesquise sobre práticas esportivas e de lazer na sua cidade nesse período; 5) Divisão da classe em grupos; 6) Procure identificar um ou mais acontecimentos históricos que tenham ocorrido na sua cidade e que tenham relação com esse período; 7) Identifique e pesquise as atividades econômicas da sua cidade nesse período; 8) Visite museus e arquivos da cidade que tenham acervos referentes a esse período; 9) Pesquise sobre as representações da cidade nesse período: pinturas, desenhos, cartografias, poemas, literatura, registros escritos etc.; 10) Pesquise e faça um levantamento de nomes de ruas, praças, avenidas e bairros com alusão a Getúlio Vargas e à oposição a ele, entre 1930 e 1945; 11) Organize e sistematize a pesquisa (principais informações encontradas); 12) Produza textos, vídeos, desenhos contando a história da cidade e sua inserção nesse período; 13) Exposição dos resultados na sala.

As orientações do projeto sugerem ainda que a avaliação seja baseada no envolvimento, na precisão conceitual, no volume e na qualidade do material pesquisado e na criatividade dos estudantes.

Por tudo o que foi apresentado, inferimos que o Ensino de História Local, nossa primeira categoria, foi contemplado, pois é evidenciado no capítulo se referindo ao período histórico estudado.

Figura 26 – Mulheres na Assembleia Constituinte.

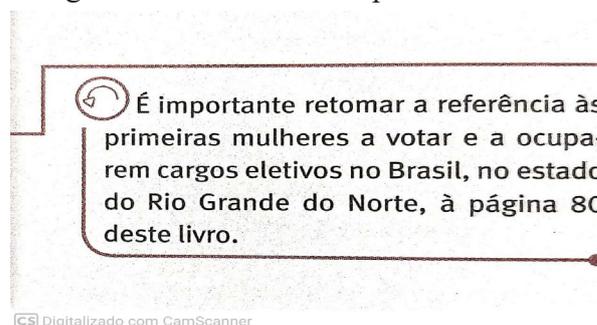


CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Campos, Claro e Dolhnikoff (2018, p. 111).

Partindo para as Temáticas Femininas, nossa segunda categoria, discorreremos a seguir sobre o que foi analisado. O capítulo 5 relata aspectos sociais, econômicos e políticos entre 1930 e 1945. São apresentados os marcos históricos, como a industrialização em larga escala, a revolta constitucionista de 1932, até chegar à discussão sobre a Assembleia Constituinte. Nesse ponto do capítulo, na página 111, é feita uma discussão sobre os desafios das mulheres para se inserirem na política do país, tendo elas no dia 3 de maio de 1933 conseguido participar da eleição na Assembleia Constituinte, podendo tanto votar quanto serem votadas. O texto faz menção à médica paulista Carlota Pereira de Queirós.

Figura 26 – Retomada ao primeiro voto feminino.



CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Campos, Claro e Dolhnikoff (2018, p. 111).

Além de contemplar a categoria referente à temática feminina, as orientações ao professor trazem um boxe reforçando a importância do estudo feito sobre as pioneiras do voto feminino, incentivando o professor a retomar o estudo feito no capítulo 3, contemplando assim nossa terceira categoria: presença das personagens Nísia Floresta e Celina Guimarães.

Quadro 4 – Síntese da análise das categorias (História - Escola e Democracia – 2018).

	Categoria 1: Ensino de História Local	Categoria 2: Temáticas Femininas	Categoria 3: Presença ou ausência das personagens
3	Contemplada	Contemplada	Presença
5	Contemplada	Contemplada	Presença

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Como já foi dito anteriormente, buscamos aprofundar a discussão sobre como as mulheres protagonistas da cidade de Mossoró (RN) são abordadas no ensino de História local, e para isso, complementamos nosso estudo com entrevistas com os professores de História de duas escolas públicas do Ensino Fundamental de Mossoró, sendo um da rede estadual e um da rede municipal para verificar “se” e “como” a História local aborda as personagens Nísia Floresta e Celina Guimarães.

Para tanto, nos utilizamos das mesmas três categorias de análise dos livros didáticos: 1 - Ensino de História local; 2 - Abordagem de temáticas femininas; e 3 - Presença ou ausência das personagens Nísia Floresta e Celina Guimarães Viana na História local. Essas categorias foram analisadas a partir das perguntas feitas em três blocos distintos:

Quadro 5 – Categorias e perguntas correspondentes.

Categoria 1: Ensino de História Local Bloco de Perguntas:	Categoria 2: Temáticas Femininas Bloco de Perguntas:	Categoria 3: Presença ou ausência das personagens Bloco de Perguntas:
<p>3. No seu curso de graduação, houve alguma disciplina voltada para o ensino de História Local e para a temática das mulheres? Se não, você acha que deveria haver?</p> <p>4. Você se sente preparado(a) para o ensino de História local e para a temática das mulheres na sua prática pedagógica? Justifique.</p> <p>5. Você já fez cursos de formação continuada voltados para o ensino de História local e para a temática das mulheres na sua prática pedagógica?</p> <p>6. Como você define em seu planejamento as temáticas que serão abordadas no ensino de História?</p> <p>7. Você trabalha com recursos imagéticos em sua aula? Por exemplo: slides, livro didático, filmes ou outros recursos?</p> <p>14. Como o ensino de História pode contribuir para a formação de um sujeito crítico e reflexivo a partir do contexto local?</p>	<p>8. Na sua opinião, o livro didático tem imagens que contemplem a temática da História local no que se refere à história das mulheres?</p> <p>9. Enquanto professor de História, que estratégias você utiliza para que o aluno se reconheça como parte da sua história?</p> <p>10. Você associa os ícones da História das mulheres do passado e do presente? Se sim, como?</p> <p>11. Que ícones femininos da História local você aborda no seu planejamento?</p> <p>12. Você já pediu aos alunos para realizar alguma atividade abordando a temática das mulheres? Se sim, que tipo de atividade?</p>	<p>13. Para você, qual a importância de Celina Guimarães Viana e Nísia Floresta para o empoderamento feminino das mulheres atuais?</p> <p>15. Tendo em vista a presença das mulheres em todos os segmentos da sociedade, inclusive na escola, como o professor de História pode contribuir para a formação do cidadão que respeite a igualdade de direitos femininos?</p>

Fonte: Autores (2021).

Nas entrevistas, perguntamos idade e tempo de docência dos professores entrevistados, ambos do sexo masculino. Conforme o acordado com os docentes, usaremos nesta pesquisa nomes fictícios. Desse modo, chamaremos de João o professor da rede estadual, com idade de 40 anos e cinco anos de docência. O professor da rede municipal, chamaremos de José, que tem 51 anos de idade e 22 anos de docência no ensino de História.

Analisando o bloco de perguntas referentes à categoria 1 (Ensino de História local), chegamos aos seguintes resultados: os dois professores não se sentem preparados para trabalhar com as temáticas de História local e temática das mulheres, e afirmam que na universidade não houve uma disciplina específica para o ensino dessas temáticas.

Não me sinto preparado, mas a gente tem que se aprofundar no assunto, se você quiser desenvolver uma melhor prática relacionado a esse tema, porque como eu falei, na faculdade a gente não teve uma temática específica em relação ao assunto, isso aí foi muito vago (JOÃO).

Na grade do curso de História quando eu cursei na década de 90 não havia nenhuma disciplina referente a ensino de história das mulheres não. A gente via algumas mulheres dentro da história e quando a gente via alguma coisa que citava alguma mulher, passava por elas, mas nada especificamente sobre elas. Muitas figuras femininas nós descobrimos depois, estudando e pesquisando para a própria aula, para outras coisas, descobriu muitas figuras femininas importantes na história, mas uma disciplina que desse destaque a participação da mulher na história, na grade do curso de História, da década de 90 não havia (JOSÉ).

Percebemos no primeiro excerto, na transcrição da fala do professor João, que ele reconhece que precisa estudar para se aprofundar no assunto devido a essa lacuna na sua graduação, também sentida pelo professor José, que relata não ser recente a ausência dessa temática na graduação, ressaltando que, quando a mulher era citada, era de forma superficial, sendo necessário ao professor fazer pesquisas para complementar essa temática.

O professor João cita que não fez formação continuada nessa temática, e o professor José relata que fez em 2018. A escolha das temáticas abordadas no ensino de História é feita a partir dos livros didáticos e de outras fontes disponíveis aos docentes, bem como dos recursos imagéticos que utilizam para complementar a temática:

A gente já tem mais ou menos os conteúdos que a gente trabalha todo ano. O livro didático traz 16 conteúdos, mas o máximo que eu consigo trabalhar são 8, trabalhar mesmo para que o aluno saia sabendo de alguma coisa a respeito do conteúdo, (...) então eu faço uma seleção daqueles conteúdos que tem mais a ver com o que tá acontecendo hoje, coisas que tem mais ligação com a realidade do Brasil, do mundo, daqui de Mossoró, a gente vai pontecendo esses conteúdos com fatos que estão acontecendo (...) e assim a gente vai costurando um pouco da história mais próxima de nós com a história geral que é o tema do 8º e 9º ano que é o que eu ensino (JOÃO).

Sim trabalho com recursos imagéticos. Procuro explorar bem, principalmente agora com o advento do YouTube, que tem muito material bom que a gente pode explorar. Antes da pandemia eu já explorava e durante a pandemia eu passei mesmo a explorar, tanto filmes, como os documentários, as aulas postadas no YouTube, a gente tenta pegar aquilo que tem mais conteúdo, mas também aquilo que está na linguagem que eles entendem, pegar jovens e adolescentes que expliquem o assunto com um linguajar que seja bem familiar para eles, para eles se sentirem representados por aquela pessoa que está sendo projetada. Então a gente procura utilizar esses vídeos de YouTube, procura utilizar imagens em fotos que a gente pode projetar ou pode mostrar para eles terem uma clareza (JOSÉ).

Podemos inferir, diante dessas falas, que o professor busca aproximar a História geral à História local do aluno, fazendo conexões entre o conteúdo do livro didático e outros materiais imagéticos, como fotos, filmes, documentários. Percebemos ainda uma preocupação em adequar os elementos da História geral a uma linguagem acessível ao aluno para que este possa ter um melhor aprendizado.

Ambos reconhecem que somente o livro didático não dá conta de trabalhar as temáticas de História local e temáticas femininas:

Ainda é muito pouco o espaço para a mulher nos livros didáticos, no caso

especificamente de exaltar a figura feminina (JOÃO).

Não. O livro didático é um livro feito por uma editora do sul do país, então ela traz a realidade do sul do país, nós adotamos aqui e a gente tem que procurar as coisas mais locais, tem que fazer uma pesquisa, tem que ter material próprio e colocar, porque o livro está em cima da realidade do sul, muitas vezes utilizando até mesmo a linguagem mais usada no sul, Rio/São Paulo, onde fica a maioria das editoras, então nós temos que fazer essa adaptação para eles, porque não existe um livro didático para Mossoró (JOSÉ).

Percebemos que ambos os docentes percebem a escassez da História local e das temáticas femininas nos livros didáticos, sendo necessária a intervenção e sensibilidade do professor para preencher essa lacuna a partir de outros recursos didáticos.

Entretanto, consideramos que a categoria sobre História local foi contemplada, tendo em vista que se percebeu o interesse de ambos os docentes em complementar o ensino de História local que não vem contemplado no livro didático, fazendo uma ponte entre o ensino global e o local com o auxílio de outros materiais. Ambos procuram desenvolver o aluno enquanto sujeito crítico e reflexivo:

A gente tenta utilizar a importância do ensino de história e valorizar a figura do sujeito, que eles são todos sujeitos da história, então sempre dar aquele feedback mostrando que o propósito da história é fazer com que o aluno pense, reflita, se torne crítico e reflexivo e autônomo de conhecimentos, que possam contribuir para o futuro, na formação e na cidadania deles (JOÃO).

Fazendo ligação entre o que aconteceu, o assunto abordado e hoje. O que ele tem a ver com aquele fato que estamos vendo? Por exemplo, estudamos agora a Era Vargas, então eu fiz uma ligação com eles entre o que a Era Vargas deixou, o que existe hoje e o que tem a ver com a vida deles? sempre faço essa ponte, falo o que tá acontecendo lá e trago para cá, para que ele se sinta participante (...) e a gente sempre tenta mostrar a importância de se posicionar e não ser uma pessoa que está assistindo a história, mas esteja participando da história (JOSÉ).

Dando sequência à análise, a partir da categoria Temática Feminina, tivemos os seguintes resultados: os dois professores citam a figura feminina de Celina Guimarães relacionada ao voto, mas nenhum dos dois citou a figura de Nísia Floresta no ensino da História local.

A gente sempre procura, quando tem a mulher participando, que toda história tem mas muito oculta as vezes, procura destacar as figuras das mulheres, por exemplo aqui em Mossoró, sempre que possível eu destaco a figura de Celina Guimarães, principalmente Celina Guimarães, que foi a primeira mulher a votar na América Latina, então sempre procuro fazer essa ligação mostrando a importância, mostrando que existe mulheres importantes, a história não foi feita só de homens, mas de mulheres, (...) sempre procurando mostrar como foi que as mulheres intervêm naquele momento histórico, para eles não acharem que mulher nunca participa de nada, apesar de todo machismo e apesar de toda a conjuntura masculina, a mulher agia, e a gente procura mostrar isso na medida do possível, apesar de que o livro didático nem sempre traz alguma coisa, a gente tem que pescar e trazer (JOSÉ).

Ambos reconhecem que a luta dessas mulheres foi um importante marco na História para o empoderamento feminino:

É justamente a luta pelos direitos, né. A conquista dessas mulheres que enfrentaram dificuldades e preconceito no passado, e que elas foram grande exemplo hoje, justamente na conquista feminina em vários espaços, não somente na questão do voto, mas como também seus direitos sociais e políticos (JOÃO).

São exemplos. São mulheres que viveram um contexto muito mais machista e muito mais excludente do que nós, e elas foram destaque, deixaram sua marca. Se mulheres naquela época, em que o machismo era muito maior e por lei a mulher estava em desvantagem conseguiram fazer isso, então hoje onde a coisa está mais igual, ainda não é igual, mas está bem melhor do que antigamente, hoje a mulher tem condições e a gente tenta mostrar isso usando esses exemplos e outros também (JOSÉ).

Consideramos que a categoria Temáticas Femininas foi contemplada, tendo em vista que ambos demonstraram a importância de abordar o papel da mulher na história do passado e do presente, fazendo resgate e relações de mulheres do ontem e do hoje, discutindo sobre o que avançou e sobre o que ainda pode avançar na luta feminina por direitos e espaços igualitários.

Na categoria Presença ou ausência das personagens, foi percebida a ausência de Nísia Floresta, pois ela não foi citada por nenhum dos docentes, e a presença da figura feminina de Celina Guimarães. Ambos professores citaram trabalhos feitos com Celina Guimarães, mas nenhum dos dois fez um trabalho ou atividade falando da figura feminina de Nísia Floresta.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em verdade, é interminável. Nesse ponto, como em todos os outros, não existe “fim da história”. É impossível, então, concluir o relato. Pode-se dizer “era uma vez”. Invocar começos obscuros. Dizer o princípio. Mas não o “fim”. História a continuar. História a se fazer, também. (PERROT, 2007, p. 169)

Concluir uma dissertação não significa finalizar as discussões sobre um tema, mas sim, apresentar um compêndio do que encontramos, apontando um norte para que futuramente outras pesquisas possam avançar a partir deste estudo. Portanto, retomaremos alguns pontos dos capítulos anteriores para apresentar o que conseguimos alcançar em relação aos nossos objetivos, análise e discussão de dados, além das lacunas que possam constituir novos estudos.

O objetivo geral do nosso trabalho buscou analisar como as mulheres protagonistas da cidade de Mossoró (RN) são abordadas no ensino de História local, verificando seus estereótipos, permanência ou mudanças, a partir dos conteúdos imagéticos veiculados nos livros didáticos de História.

A partir das teorias apresentadas e de estudos contemporâneos apresentados por importantes nomes da academia, como Fáveri (2003) e Pedro (2003), percebemos a relevância e a urgência de continuar o debate sobre as questões que envolvem as temáticas femininas, aliadas às figuras locais. É incontestável o quanto de representatividade pode ser trabalhado no ensino de História com os feitos de mulheres locais.

Operacionalizamos nossa pesquisa a partir dos seguintes objetivos específicos: a) Apresentar as principais concepções teóricas, práticas e metodológicas sobre a temática da “História local”, b) Perceber como a historiografia aborda a temática das Mulheres e c) Verificar “se” e “como” a História local aborda as personagens Nísia Floresta e Celina Guimarães Viana.

Para alcançar nossos objetivos, buscamos analisar os livros didáticos e perceber como os docentes agem diante da História local e das Temáticas Femininas. No decorrer do trabalho, selecionamos, com base nos elementos teóricos da pesquisa, as categorias de análise: 1 - Ensino de História local, 2 - Abordagem de temáticas femininas e 3 - Presença ou ausência das personagens Nísia Floresta e Celina Guimarães Viana na História local.

Quanto à análise dos livros didáticos, podemos perceber que ainda é muito diversa a edição desses livros, e apesar das recomendações da BNCC, PNLD e demais órgãos envolvidos na produção desse material didático, não há um consenso de como abordar a História local e as Temáticas femininas. Com isso, não tivemos uma uniformização das coleções analisadas, sendo que o livro 1 pesquisado, Teláris, da Editora Ática, atendeu parcialmente às categorias de análise; o livro 2, História.doc, da Editora Saraiva, não atendeu às categorias, e o livro 3, História - Educação e Democracia, da Editora Moderna, atendeu totalmente às categorias de análise.

Com esse resultado, ficamos nos questionando por que histórias locais tão importantes,

com desdobramentos nacionais tão relevantes, não são consideradas prioritárias nos livros didáticos, sejam em âmbito nacional ou local. Temos a consciência de que um livro de amplitude nacional não tem como contemplar todas as temáticas locais das cinco regiões do país. Entretanto, intriga-nos porque a um fato tão marcante quanto o primeiro voto feminino não é dada a mesma importância que outros fatos de pioneirismo. Por que a primeira feminista do Brasil não é citada? Por que esses protagonismos não são considerados relevantes? Por que, na maioria dos livros, essas protagonistas sofrem apagamento e sua ausência não é sentida? Entendemos que nos direitos adquiridos pela mulher estão o acesso à educação e à política, e acreditamos ser pertinente que essas temáticas sejam abordadas à luz da primeira feminista do Brasil e ao do primeiro voto feminino.

Diante desse primeiro resultado, destacamos a contribuição do nosso trabalho para a academia, principalmente na área de ensino de História, pois entendemos que identificar a lacuna que existe entre História local e temáticas femininas pode despertar o interesse de outros pesquisadores em discutir essas questões levantadas neste estudo, no intuito de resgatar a História local e as protagonistas femininas que não são abordadas nos livros didáticos.

Quanto à análise das entrevistas, percebemos que o papel docente ainda é imprescindível para a formação de um cidadão crítico e reflexivo, tendo em vista que esse profissional é que vai mediar o processo de aprendizagem, utilizando o livro didático e outros suportes, bem como ter a sensibilidade de trazer para as aulas a importância da História local e das temáticas femininas.

Com base nessa segunda inferência, e observando as respostas dos entrevistados, percebemos a necessidade de se promover uma formação continuada que prepare os docentes para abordar a História local e as temáticas femininas, tendo em vista que os docentes são formadores de opinião de muitos alunos, e é necessário tratar dessas questões no ensino de História, já que ao longo das décadas as mulheres vêm buscando igualdade de direitos e sua presença em todos os espaços, sejam políticos e sociais.

A partir deste estudo, percebemos que nos livros didáticos ainda não é dado às mulheres o mesmo destaque que é dado aos homens, despertando-nos o desejo de aprofundar em pesquisas futuras as consequências sociais dessa desigualdade dentro do ensino de História. Se o professor é um sujeito formador e não se sente preparado para trabalhar essas temáticas, se o livro didático, que é o principal, quando não único material disponível ao aluno, não aborda determinados temas, que consequências essa lacuna pode ter na formação de um sujeito crítico e reflexivo que respeite a igualdade de direitos femininos?

Em longo prazo, o trabalho dessas temáticas pode desconstruir preconceitos de ordem sexista e machista da sociedade atual? Observamos como as representações imagéticas das mulheres nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental, norteados pelo PNLD 2018, influenciam na construção de identidades que dão continuidade a certas visões de mundo, incentivadas por motivações culturais, socioeconômicas e políticas de uma minoria. No decorrer do estudo, ficou evidente a supremacia de figuras masculinas sobre as

femininas nos livros e que as poucas representações dessas são destituídas de significado e desmerecem o seu papel como sujeito histórico.

As figuras apresentadas pela historiografia, dentro dessa lógica, são ferramentas que servem a um sistema ainda patriarcal que não reconhece a mulher com igualdade. Os elementos visuais são imprescindíveis na sociedade atual, e se o aluno vê imagens que majoritariamente valorizam o homem, subjugando a mulher a um papel secundário, ele pode absorver e interpretar como real e verdadeiro aquilo que está posto. Por isso, a ausência das temáticas femininas pode perpetuar uma falsa ideia de que os homens são mais importantes e superiores.

Portanto, diferentes formas imagéticas de como homens e mulheres são representados, que priorizam sempre o papel do homem, definem o que cabe a cada um, reforçando a desigualdade de gênero. Esse condicionamento, que também se aplica à cultura, às etnias etc., não deve ser aceito passivamente. Os professores não podem aceitar o papel de serem apenas replicadores de um aprendizado dado como certo e acabado, impossível de ser discutido. Ao contrário, por meio dos livros didáticos selecionados pelas instituições responsáveis e postos à sua escolha, podem questionar o que está ali e discutir com os alunos sobre o que não está.

Fáveri (2003) discute em seus estudos a importância das reflexões acerca do entrelaçamento entre violência e exclusão nas relações entre homens e mulheres, partindo da ideia de que a violência está na ordem da intolerância. Pedro (2003) aponta a participação nas lutas acadêmicas e na militância feminista como alternativa para a diminuição das desigualdades setoriais e das possibilidades dos estudos da História das mulheres e do gênero.

Entendemos que cumprimos os objetivos propostos. Entretanto, deixamos de realizar algumas discussões com os alunos para entender como eles percebem a História local e as Temáticas Femininas. Fica o desejo da continuidade deste estudo em pesquisas futuras.

Ressaltamos ainda a importância latente de se resgatar as figuras locais femininas de Mossoró, aqui em destaque as professoras Nísia Floresta e Celina Guimarães, reconhecendo o lugar delas na História de Mossoró e do Rio Grande do Norte, pois elas são personagens que os historiadores não podem deixar passar no esquecimento, tendo em vista que contribuíram bastante para a construção de uma história local que deve ser reverberada nas escolas de Mossoró e de todo o Estado.

Chegamos ao fim desta dissertação com a certeza de que ainda há muito para discutir sobre a História local e as Temáticas Femininas, bem como sobre as lacunas dessas temáticas no ensino de História, mas também satisfeitos pela pequena contribuição deixada à área. A seguir uma sugestão de como trabalhar as figuras femininas Nísia Floresta e Celina Guimarães a partir da História local.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

Como recurso para trabalhar a História local abordando as protagonistas potiguares Celina Guimarães e Nísia Floresta, pensamos na organização de um HQ, visto que nas palavras

de Costa e Tamanini (2020, p. 27),

As HQs são uma forma de expressão artística de fácil acesso aos alunos, capaz de interligar temas, temporalidades, discussões etc., propiciando o diálogo e a integração entre os saberes específicos das disciplinas de História, das Artes, da Língua Portuguesa, da Geografia, da Moda, da Biologia, da Filosofia.

A escolha das HQs como suporte pedagógico resulta basicamente de dois componentes fundamentais: o tencionar do professor em conexão com o pensar da vivência própria de seus alunos e a lacuna existente em relação à pouca disponibilidade de materiais sobre as personagens selecionadas.

Feita a escolha do HQ como recurso didático, a próxima etapa é escolher como será trabalhada, ou seja, decidir a abordagem adequada. É indispensável que o enfoque do professor esteja de acordo com os objetivos. Desse modo, com a HQ é possível trabalhar: a) Como apresentação a um momento histórico elegido, por exemplo, para introduzir a temática da História local. Podemos iniciar apresentando aos alunos a vida de Celina Guimarães, primeira mulher a votar, e Nísia Floresta, primeira feminista do Brasil, cujo itinerário enredado nas lutas femininas auxilia simultaneamente para o conhecimento da história das mulheres; b) Como compreensão do contexto histórico das protagonistas. Se concebermos que a existência de todo sujeito é própria das disposições nas quais está incluído, podemos adotar a HQ para debater um dado contexto histórico.

Essa discussão deve favorecer questionamentos e informações para que o aluno identifique o exercício do poder patriarcal e a negação dos direitos da mulher na sociedade. Com um roteiro mais descontraído de leitura, o professor convida os alunos à discussão sobre as informações dos fatos narrados, transitando pela História local por meio da HQ, sendo desafiados a perceber que a história é enredo profundo de continuidades e transformações.

Utilizando a HQ impressa criada por esta pesquisadora (ANEXO) e distribuída de forma também impressa aos discentes, para leitura coletiva, seguida de discussão dos pontos principais/conflitantes da HQ. Como forma de avaliação, pode-se explorar algumas possibilidades, nas quais a turma pode ser dividida em grupos, em que desenvolverão atividades como: elaboração de um inventário que inclua um roteiro a partir da seleção de outros textos lidos, como jornais da época, livros, entre outros, elaboração de vídeo, criação e apresentação de uma peça teatral e/ou confecção de cartazes que poderão ser distribuídos na sala, em uma sequência cronológica de imagens que estimulem os discentes a refletirem sobre as consequências político-culturais sofridas pelas mulheres ao longo da História. Pode ainda ser feito algum trabalho extrassala, sendo essas produções apresentadas para toda a comunidade escolar.

Em suma, o professor, com planejamento diferenciado e aulas devidamente elaboradas, pode possibilitar aos alunos alternativas que explorem o presente/passado relacionado à realidade do estudante.

REFERÊNCIAS

ABDALA, M. da S.; MOURA, S. B. de. A inserção da mulher no magistério: da vocação ao profissionalismo nas escolas de educação primária. **ReonFacema**. 2016. jan-mar; 2 (1): 169-173.

AMORIM, R. M.; SANTOS, A. M. O ensino da História local e itinerários da educação em Alagoas: diálogos possíveis. **Revista História & Ensino**. Londrina, v. 19, n. 1, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/14455>. Acesso em: 22 jan. 2020.

ARAÚJO, E. A arte da sedução: sexualidade feminina na colônia. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. 4ª reimp. São Paulo: Contexto, 2017.

ARAÚJO, L. C.; CUNHA, R. C. da. **Os homens na docência e a feminização do magistério**. XI Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 2013.

ARAZANI, Alessandro. Os desafios da valorização da memória e História local em Cambira (PR) a partir do estudo das interações sociais nos limites paroquiais. **Revista História & Ensino**, Londrina. v. 21, n. 1, 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/21677>. Acesso em: 22 jan. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977.

BARONI, Arethusa; CABRAL, Flávia K. B.; CARVALHO, Laura Roncaglio de. Uma análise da história da mulher na sociedade. **Direito Familiar**. 2020. Disponível em: <https://direitofamiliar.com.br/uma-analise-da-historia-da-mulher-na-sociedade/>. Acesso em: 3 set. 2021.

BARROS, Carlos Henrique Farias de. Ensino de História, memória e história local. **Criar Educação**, v. 2, n. 2, 2013.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo**. Tradução de Sérgio Millet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, (1991).

BENASSI, C. B. P. *et al.* A inserção da mulher no mercado de trabalho e o seu predomínio no magistério. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Vol. 16 - n. 2. Itajaí, maio-ago. 2016.

BEZERRA, N. **Mulher e universidade**: a longa e a difícil luta contra a invisibilidade. 2013. Disponível em: <http://www.uece.br/setesaberes/anais/pdfs/trabalhos/420-07082010-184618.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2017.

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

- BLOCH, Marc, **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar. 2001.
- BONACCHI, G. O contexto e os delineamentos. *In*: BONACCII, G.; GROPPI, Â. (org.). **O dilema da cidadania: direitos e deveres das mulheres**. São Paulo: UNESP, 1995.
- BOULOS, A. **História, sociedade e cidadania**. 9º ano. 4ª edição. São Paulo: FTD, 2018.
- BOURDIN, Alain. **A questão do local**. Trad. Orlando dos Santos Reis. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BRASIL, Ministério de Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BURKE, P. **Testemunha ocular: história e imagem**. Trad. Vera Maria Xavier dos Santos; ver. Técnica Daniel Aarão Reis Filho. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2004.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- CÂMARA MUNICIPAL DE NATAL. Memorial legislativo. **Participação Feminina**. 2018. Disponível em: <https://memorial.cmnat.rn.gov.br/2018/05/25/participacao-feminina/>. Acesso em: 6 nov. 2020.
- CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira Enfermagem**. v. 57(5):611- 614. Brasília (DF), set./out., 2004.
- CAVALCANTE, R. H; CALIXTO P. PINHEIRO, M. M. K. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa e limitações do método. *Informação & Sociedade: Estudos*, João Pessoa, v. 24, n.1, p. 13-18, jan./abril. 2014.
- CAVALCANTI, Erinaldo. História e história local: desafios, limites e possibilidades. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 272-292, 2018.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Unesp, 1999.
- CHAVES, José Olivenor Souza; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. História local e o ensino de História. *In*: MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (orgs.). **Ensino e linguagens da história**. Fortaleza: EdUECE, 2015.
- CHOPPIN, Alain. O Historiador e o livro escolar. *História da Educação*, Pelotas-RS, v. 6, nº 11, abril, 2002, p.5-24. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30596>. Acesso em 18 de ago de 2021.

- CLÁUDIO, V.; JOSÉ, B. V. **Teláris História**. 9º ano. 1ª edição. São Paulo: Ática, 2018.
- DEL PRIORE, Mary. História das mulheres do Brasil. (org.) Del Priore, Mary. Coordenação de texto: Carla Bassanezi. Ed. Contexto. 8ª edição. 2011.
- DOMINIQUE, Julia. A cultura escolar como objeto histórico. Revista brasileira em história da educação, nº 1, p. 9-43, jan – jun de 2001.
- DUARTE, C. L. Nísia Floresta: uma mulher à frente de seu tempo: fotobiografia. 21. ed. Brasília: Mercado Cultural, 2006. Disponível em: <http://www.projetomemoria.art.br/NisiaFloresta/pro.livro/foto.html>. Acesso em: 3 set. 2021.
- DUARTE, C. L. **Nísia Floresta**. Coleção Educadores MEC. Fundação Joaquim Nabuco, 2010.
- DUARTE, C. L. Nísia Floresta: vida e obra. 1ª ed. Natal: UFRN, 1995.
- FARIA FILHO, L. M. *et al.* **A história da feminização do magistério no Brasil**: balanço e perspectivas de pesquisa. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FÁVERI, Marlene de. Exclusão, cultura e violências em curso. **Contrapontos**. v. 3. n. 3. p. 415-424. Itajaí, set./dez. 2003, p. 415-424.
- FEITOSA, A. R. A. Quando o magistério passa a ser um trabalho de mulher: percursos e impasses. **Jamaxi**. Ufac, v. 1, n. 1, 2017.
- FILHO, Helio Braga da Silveira. **Educando com a História Local**: marcas da formação de professoras no fazer escolar. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo/SP, 2003.
- FLÁVIO, C, de; REGINA, C; MIRIAM, D. **História, escola e democracia**. 9º ano. 1ª edição. São Paulo: Moderna, 2018.
- FLORESTA, N. **Direitos das mulheres e injustiça dos homens**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.
- FREITAG, Bárbara *et al.* **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- GERMINARI, G.; Buczenko, G. História local e identidade: um estudo de caso na perspectiva da Educação Histórica. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 18, n. 2, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12593>. Acesso em: 22 jan. 2021.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa - tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas. São Paulo: RAE, v. 35, p. 20-29, maio/jun. 1995.
- GOMES, João Carlos Amilibia. **As representações do feminino nas imagens dos livros**

didáticos de História – Ensino Médio. 2007., Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, 2007.

GONÇALVES, Márcia de A. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. *In*: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette M.; MAGALHÃES, Marcelo de S. (Org.) **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

HABNER, J. E. Mulheres da elite. Honra e distinção das famílias. PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. (Org.). *Nova História das Mulheres no Brasil.* Ed. Contexto 2018.

HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** Campinas/SP. Editora Papirus, 1997.

ITAQUY, Antônio C. de O. **Nísia Floresta: ousadia de uma feminista no Brasil do século XIX.** 2013. TCC (Licenciatura em História) –Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

JANE, C. F. **O voto de saias: a gênese do voto feminino no Rio Grande do Norte através do jornal A República.** Fundação Vingt-un Rosado. Coleção Mossoroense. Série “C”. volume 1375. 2003.

LE GOFF, J. **História e memória.** Campinas: Editora UNICAMP, 2003.

LEVI, G. Sobre a micro-história. *In*: BURKE, Peter (Org.) **A escrita da história: novas perspectivas.** São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

LIMA, J. D. **A participação política feminina no Rio Grande do Norte.** 2018. Disponível em: <https://www.blogdoneylopes.com.br/a-participacao-politica-feminina-no-rio-grande-do-norte>. Acesso em: 7 nov. 2020.

LOURO, G. L. Gênero, História e educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, Porto Alegre. v. 20, n. 2, julho/dez. 1995.

LOURO, G. L. Mulheres na Sala de Aula. *In*: DEL PRIORE, Mary (org. *História das mulheres no Brasil.* 4ª ed. São Paulo: Editora Contexto. 2002.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Rio de Janeiro. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MAIA, Tatyana de Amaral. As políticas públicas de avaliação do livro didático. Múltiplas experiências. *Revista história hoje*, Natal, v. 5, nº 9, junho, p. 257-261, 2016.

MARCHELLY, Paulo Sergio. Políticas de Currículo, formação docente e as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *In*: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betania de. (Org.) **Políticas de Currículo: pesquisas e articulações discursivas.** Curitiba: CRV, 2017.

MARTINS, A. M. S. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto

educacional brasileiro, no século XIX. **Revista HISTEDBR**. v. 9, n. 35, p. 173-182, 2009.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Sousa. **Educação e pesquisa: metodologia qualitativa de pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MATHIEU, J. E.; ZAJAC, D. M. A review and meta-analysis of the antecedents, correlates and consequences of organizational commitment. **Psychological Bulletin**. vol 108, nº 2, 171-194, 1990.

MAUAD, A. M. Fotografia e história, possibilidades de análises. *In*; CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda Orgs). **A leitura de imagens na pesquisa social**. História, Comunicação e Educação. São Paulo; Cortez, 2008.

MEDEIROS, C. A. F.; ALBUQUERQUE, L. G.; SIQUEIRA, M.; MARQUES, G. M. Comprometimento organizacional: o estado da arte da pesquisa no Brasil. *In*: **Anais do Enanpad 2002**, Salvador, BA. Brasil, 2002.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000. 269 p.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teorias, métodos e criatividade**. 23. Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2016.

MUMFORD, A. **Aprendendo a aprender**. São Paulo: Nobel, 2001.

NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola. **Lisboa: Inovação**. vol. 4, nº 1, 1991.

OLIVEIRA, A. O. P. de; MARTINS, M. A. P. Nísia Floresta e direitos das mulheres e injustiça dos homens: uma tradução em busca do original. **Scripta Uniandrade**. v. 10, n. 1, jan.-jun. 2012.

OLIVEIRA, Ocimara Fernandes Negreiro; TAMANINI, Paulo Augusto; DA SILVA, Francisco da Vieira. Fractais do ensino de História: um panorama da produção acadêmica sobre a história local (2009-2019). **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, v. 13, n. 2, p. 505-520, 2020.

OSSANA, Edgardo. Una alternativa en la enseñanza de la Historia: enfoque desde el local, lo regional. *In*: VASQUEZ, Josefina Z. (Org.) **Enseñanza de la historia**. Buenos Aires: s.n., 1994. (Colección Interamer, 29).

PAIVA, E. F. **História e imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PEDRO, M. J. Um diálogo sobre mulheres e história. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 11(2): 360, jul.-dez., 2003, p. 509-512.

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

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para

o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de Saúde Pública**. v. 29, n. 4, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v29n4/10>. Acesso em: 19 set. 2021.

PROJETO MEMÓRIA NÍSIA FLORESTA. Disponível em: <http://www.projetomemoria.art.br/NisiaFloresta/fra.html>. Acesso em: 3 set. 2021.

RAMINELLI, R.; TUPINAMBÁ, Eva. História das Mulheres no Brasil. (Org.) Mary Del Priore. Coordenação de texto: Carla Bassanezi. Editora Contexto – 8ª ed. São Paulo. 2006.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. “Mulheres Educadas na Colônia”. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; Filho, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). 500 Anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres e educação no Brasil-Colônia: histórias entrecruzadas. Campinas, 2007. Navegando na História da Educação Brasileira. Disponível em: < http://www.histedb.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_021.html.>. Acesso em: 22 nov. 2021.

ROCHA, A. L.; OLIVEIRA, M. M. Carrijo de. A feminização e a docência: uma reflexão com base nas pesquisas em educação a partir do século XXI no Brasil. **Olhares & Trilhas**. Uberlândia, vol. 19, n. 1, jan./jun. 2017.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória. **ALEA**, v, 7, n. 2. jul./dez., 2005, p. 305- 322.

RONALDO, V.; JORGE, F.; SHEILA, C. F. de; DANIELA, B. C. **História.doc**. 9º ano. 2ª edição. São Paulo: Saraiva, 2018.

ROTHER, E. Revisão sistemática x Revisão Narrativa. **Acta Paul. Enferm.** 20 (02), 2007.

SAMUEL, Raphael. História local e história oral. **Revista Brasileira de História**, São Paulo: Anpuh, v. 9, n. 19, p. 219-243, 1990. Disponível em: http://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3887. Acesso em: 19 maio 2021.

SANTANA, Maria Aparecida Teixeira; GUISSO, Luana Frigulha. A história local como contribuição para a formação dos discentes. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 5, ed. 10, vol. 13, p. 56-89. out. 2020. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/historia/formacao-dos-discentes>. Acesso em: 26 jan.2022.

SANTOS, Flávio Batista dos Santos; CAINELLI, Marlene Rosa. O ensino de história local na formação da consciência histórica de alunos do ensino fundamental. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos (org.). **Atas do XII CONGRESSO INTERNACIONAL JORNADAS DE EDUCACAO HISTORICA**. De 18 a 21 de Julho de 2012, Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR, 2012.

SARMENTO, M. A. **A Escola Normal Primária de Mossoró (1922-1934):** narrativas sobre a criação da primeira escola de formação de professores do interior do Rio Grande do Norte. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2013.

