

## Relatório Final PIBID-História FGV 2015-2016

**Camilla Caetano La Pasta**

O presente artigo tem como objetivo relatar e analisar a experiência de uma aula de História sobre *Mulheres e o Brasil Império* no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da CAPES ministrada pela aluna da Fundação Getulio Vargas (FGV) Camilla Caetano La Pasta. A oficina foi ofertada para alunos e alunas do segundo ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Amaro Cavalcanti, no Largo do Machado, no Rio de Janeiro, no dia treze de novembro de 2015.

O objetivo principal da aula era contribuir através de conteúdo histórico por meio de uma aula expositiva para a quantidade ínfima de personagens femininas tratadas em sala de aula ao longo da vida escolar de alunos e alunas que seguem o currículo mínimo no Rio de Janeiro e, por isso, ela [a aula] tinha início com a seguinte pergunta: “sobre quantas personagens mulheres vocês já aprenderam em sala de aula ou nos livros didáticos?”. Ao responder tal pergunta, os alunos e alunas citaram as personagens Isabel do Brasil, Joana D’Arc, a escrava Anastácia e a presidenta Dilma Rousseff. A partir da pergunta, mencionei que gostaria de colaborar pra essa “conta” com três personagens, sendo uma delas já conhecida e mencionada por eles, mas de fundamental importância, portanto resgatada ao longo da aula: Maria Quitéria, Maria Felipa de Oliveira, Luísa Mahin e Isabel do Brasil.

Era essencial para o bom andamento da oficina oferecer aos alunos e alunas ferramentas para ver a História do Brasil – e a história, em seu sentido mais amplo – com novos olhos. A aula foi centrada em figuras femininas de destaque na formação do Brasil durante a época do Império que são tratadas de forma secundária ou invisibilizadas pelo ensino de história, e a problemática essencial que desejávamos ser alcançada e partilhada pelos alunos era referente à percepção de que as vivências femininas durante o período imperial eram muitas e diversas; e a não-retratação dessas vivências por parte dos livros de história é fruto de um ensino de história e de uma discussão historiográfica profundamente seletivos. O caráter seletivo da história era uma das reflexões-chave a serem alcançadas a partir da oficina.

O enquadramento histórico com o qual trabalhamos durante todas as oficinas foi o período nomeado de Brasil Império, compreendido entre 1822 e 1889 e comumente dividido entre Primeiro Reinado, Período Regencial e Segundo Reinado. Uma das principais dificuldades enfrentadas por todos os estagiários do Programa foi a enorme lacuna de conteúdo por parte dos alunos do segundo ano do Ensino Médio do Amaro Cavalcanti. Eles não estavam familiarizados com o momento histórico estudado, com as etapas que o compõe, com os processos que se desenrolaram ao longo dos quase setenta anos de Império, tampouco com os personagens de grande importância para o período. Tivemos que, além de falar sobre o tema escolhido para as oficinas de forma mais específica, traçar um panorama do que foram os reinados de Pedro I e Pedro II para que os alunos fossem minimamente contextualizados e tivessem algum tipo de familiaridade com o debate, nunca antes mencionado pelas aulas de História.

Sendo assim, após a pergunta sobre a quantidade de personagens femininas com as quais tiveram contato até então, eu os instiguei: “não é estranho que, com mais de 50% da população brasileira sendo composta por mulheres, a gente ainda estude na escola a história dos homens?”. Era fundamental que os alunos e alunas conseguissem alcançar a reflexão de que a História é também construção, e escrita por agentes específicos. E continuava: “por que vocês acham que isso acontece?”. Silêncio. Estando no segundo ano do Ensino Médio, imaginei que os alunos e alunas já estivessem se preparando para – ou, pelo menos, se envolvendo com – o ENEM, o que me deu um riquíssimo material para trabalhar em sala de aula. A primeira das quarenta e três questões enquadradas no grande tema “Ciências Humanas e suas Tecnologias” da prova de vestibular nacional apresentava uma das mais famosas frases de Simone de Beauvoir: “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. Reproduzi a frase no quadro e, mais uma vez, lancei a pergunta: “o que vocês acham que ela quer dizer?”.

No livro *A Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, o autor fala sobre a importância de promovermos uma educação dialética. Para Freire, a educação tem (ou deve ter) como um de seus principais objetivos oferecer a base subjetiva, psicológica, teórica, contextual para a percepção das táticas de opressão do sistema capitalista na prática, evidenciando, assim, aos oprimidos pelo sistema as melhores formas de combatê-las de forma a libertarem-se objetivamente. É essencial que a educação atue

neste processo de auto-percepção e de percepção dos lugares ocupados por indivíduos dentro da macroestrutura como porta de entrada dos oprimidos na realidade opressora de forma crítica e interventiva. Para isto, segundo Freire, não seria possível seguirmos os mesmos moldes de educação verticalizada e hierárquica. Para que o conteúdo passado em sala de aula conseguisse ser apropriado pelos alunos e servissem de ferramenta para que compreendam o mundo em que vivem, os papéis sociais que exercem e as opressões que os circundam, faz-se necessário promover uma educação em que alunos e alunas aprendam enquanto ensinam; em que educadores e educadoras ensinem enquanto aprendam. Essa via de mão dupla, partindo do pressuposto que todos nessa relação tem algo a contribuir com o processo de aprendizagem é o que dará fôlego à educação libertadora freireana<sup>1</sup>: uma educação horizontalizada baseada na troca entre todos os que compõe o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, durante toda a oficina, me era essencial fazer questionamentos aos alunos e alunas procurando participação dos mesmos e fazendo com que eles e elas ditassem os rumos do que aconteceria a seguir na dinâmica construída em sala de aula.

Os significados da frase “ninguém nasce mulher: torna-se mulher” foi reapropriado ao longo dos anos desde que pronunciado por Simone de Beauvoir pela primeira vez<sup>2</sup>. À época, o que a autora queria dizer é que o fato de uma mulher nascer com uma vagina não dá conta do conjunto de normas comportamentais impostas pela sociedade do que é “ser mulher”. O conjunto de características biológicas femininas não são suficientes para justificar uma opressão de gênero cotidiana baseada no reconhecimento daquele ser como um “outro” inferior; e esse processo é acumulativo e maturacional. O processo do reconhecimento da mulher enquanto tal acontece à medida em que vai envelhecendo e internalizando o conjunto de regras de etiqueta e expectativas sociais tidas como inerentes do gênero feminino. Convém citar:

*Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto*

---

<sup>1</sup> Para saber mais, ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

<sup>2</sup> BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo: volume II*. 2ª ed., São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

*intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro. Enquanto existe para si, a criança não pode apreender-se como sexualmente diferenciada. Entre meninas e meninos, o corpo é, primeiramente, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo: é através dos olhos, das mãos e não das partes sexuais que apreendem o universo. (Beauvoir: 1967)*

É a partir do contato com o outro, das relações sociais, que a mulher apreende seu “lugar” dentro da estrutura social. No entanto, Beauvoir, no auge dos anos 60 e sujeita às limitações do tempo como estão todos os autores e autoras, não dava conta de muitos dos fenômenos pungentes nos dias de hoje e não estava à par dos debates contemporâneos mais acalorados. Mulheres transgênero do movimento LGBTTI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Intersexuais) reivindicam a fala de Simone e especificamente a que diz que não se nasce mulher, torna-se, para falar sobre a própria transgenereidade a medida em que entendem o “ser mulher”, assim como Simone, como construção social e o gênero como algo fluido. O destino biológico que impôs a essas mulheres o sexo (e, aqui, usamos “sexo” como determinação biológica presente na fala médica que define sexos de bebês ao nascer, e não “gênero”, que é algo estruturante do processo de identidade construído a partir das relações sociais) masculino não define a forma através da qual se identificam. Ao dizer que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, Beauvoir assume a ideia de processo e transformação, essencial dentro do movimento LGBTTI e principalmente para pessoas transgênero.

Ao perguntar o que os alunos e alunas achavam que a frase de Simone queria dizer, essas duas apropriações da frase apareceram na resposta dos alunos e alunas e ficou claro que fazem parte de seu imaginário. Uma das alunas falou sobre a opressão que sofre enquanto mulher, enquanto outra disse que teria a ver com pessoas transgênero. É importante salientar que nenhum dos alunos ou alunas naquelas turmas de segundo ano jamais leu Simone de Beauvoir. As opressões de gênero e temas caros ao debate de gênero e sexualidades faz parte da vivência dessas pessoas e lhes é caro. Ninguém precisa ler Simone de Beauvoir para se sensibilizar com o debate: a opressão

sofrida dentro de suas relações sociais enquanto mulheres e enquanto seres dotados de sexualidade é suficiente.

Expliquei aos alunos e alunas que era essencial termos a frase de Simone na cabeça ao longo da aula para pensarmos nosso objeto de estudo naquele momento: a história e a forma através da qual trata as personagens femininas que dela fizeram (e fazem) parte.

Retomei com a turma a data de início e fim do que entendemos como Império brasileiro. Perguntei se tinham familiaridade com a data de 2 de julho de 1823 para trazer para sala de aula um pouco dessa história à margem, dessas datas não mencionadas pela historiografia. Lhes expliquei que, na Bahia, em 2 de julho de 1823, quase um ano depois da data em que comemoramos a independência do Brasil formalmente, é comemorada a independência do estado. Tentei problematizar a ideia de processo histórico em contraposição à ideia de evento. O evento que simbolizou a independência do Brasil não fez com que a mesma ocorresse do dia para a noite em todas as partes de um país com dimensões continentais e enormes divergências de interesses como é o Brasil; na Bahia, disse, a independência se deu através de conflitos armados e guerras com tropas portuguesas que não queriam que o processo de independência se concretizasse, dando início, assim, às chamadas Guerras de Independência.

Dentro deste tema, apresentei a eles e elas as figuras de Maria Quitéria e Maria Felipa de Oliveira. A primeira personagem era vagamente conhecida pelos estudantes por ser o nome de uma famosa rua de Ipanema, mas nenhum deles nunca tinha tido contato com sua história ou aprendido sobre a importância da militar neste processo de independência do país. Em linhas gerais, Maria Quitéria afrontou as expectativas que as circundavam enquanto mulher, cortou os cabelos e vestiu-se de soldado Medeiros, com a farda de seu cunhado, para lutar pelas tropas brasileiras nos conflitos que compuseram as Guerras de Independência na Bahia.

Os alunos e alunas do segundo ano do C.E. Amaro Cavalcanti responderam a um questionário no início do nosso Programa para que soubéssemos sobre seus interesses, preocupações e lacunas de conteúdo a fim de estruturar da melhor forma possível as

oficinas lá ministradas. Uma das questões presentes no questionário, feita por mim, era algo como “cite uma personagem mulher sobre a qual você aprendeu em sala de aula”. Uma das mais recorrentes respostas à pergunta era Joana D’Arc. Comparações entre Maria Quitéria e a mártir francesa foram feitas durante a explanação de suas história, principalmente no tocante ao ato de se travestir para alcançar seus objetivos patrióticos, impossíveis de serem feitos de outra maneira em função de limitações que as acometiam graças ao gênero feminino. Junto à Joana D’Arc, a personagem Mulan, do desenho *Mulan* (Walt Disney Pictures, 1998), que mostra uma jovem chinesa que se passa por um guerreiro no lugar do pai debilitado e ajuda o exército imperial chinês a expulsar os invasores hunos, história inspirada na lenda chinesa de Hua Mulan, também foi recuperada na tentativa de tecer comparações e aproximar o conteúdo às vivências dos jovens alunos e alunas.

Ao falar sobre Maria Felipa, Joana D’Arc, Mulan e suas tentativas de driblar o sistema patriarcal, machista e opressor, contei aos alunos e alunas um pouco das experiências femininas vivenciadas ao longo do século XIX. Contei a eles e elas que mulheres não podiam sair sem a companhia de seus maridos ou irmãos; que só se casavam com permissão dos pais; que não podiam usar calças; que não tinham direito ao voto. Perguntei se alguém sabia quando mulheres passaram a poder votar no Brasil. Ninguém respondeu. “1932”, disse. Coloquei a data no quadro. “Muitas de suas avós, ao nascer, não tinham direito ao voto”, expliquei. Até o início do século XX existia uma lei que permitia ao marido traído que matasse sua esposa em nome da honra masculina; que a mulher foi, até fins do século XIX, considerada um “homem imperfeito”, um ser de impureza, cuja sexualidade fora desde muito criminalizada; seus corpos eram pensados para gestar novos seres e nada mais. Pretendia debruçar-me sobre a ideia de que a criminalização do “ser” feminino tem suas origens em Adão e Eva, passando pela relação entre o sexo feminino e a feitiçaria e culminando em seu silenciamento no plano político e social. No entanto, um dos alunos me interrompeu. Levantou a mão. Disse que, enquanto eu falava, escutava todo o tipo de barbaridades vindas de suas colegas. Uma delas, segundo ele, teria dito que, se pudesse, não votava até hoje. “Muitas pessoas acham que o feminismo é só a liberdade de andar com os peitos de fora e deixar os pelos debaixo do braço crescerem”, denunciou ele. “Queria que você falasse que não é só isso. Que falasse sobre outros lugares do mundo, em que mulheres ainda não podem

votar e que tem que usar aquelas roupas...”. “Burca!”, alguma aluna completou o raciocínio. O aluno continuou, disse que o movimento feminista não é só isso. Que é sobre direitos das mulheres. Ao fim de sua fala, muitas alunas aplaudiram. Me emocionei. Vejo, aqui, em uma análise posterior, um problema de fronteiras.

Ao me pedir para falar sobre o movimento feminista, aquele aluno penetrou uma camada minha que não devia ou que, pelo menos, eu não pretendia que ficasse muito a mostra ao ponto de alterar a dinâmica de aula. Seria mau-caratismo da minha parte não me colocar enquanto mulher feminista ao dar uma aula sobre mulheres invisibilizadas pela história e ao trazer Simone de Beauvoir para compor o debate sobre gênero, mas eu não pretendia falar sobre o movimento feminista ou sobre vivências femininas contemporâneas. Ao me pedir para falar sobre o movimento feminista, fiquei absolutamente perdida e emocionada. Não esperava que a experiência em sala de aula pudesse afetar tanto a minha subjetividade e trazer à tona debates que são tão estruturantes da minha identidade, que eu julgava conseguir lidar com profissionalismo. Ao me pedir para falar sobre algo tão pessoal e tão constitutivo da minha personalidade como é o movimento feminista, todo o meu profissionalismo se esvaiu momentaneamente e me vi sem chão. Nua, desprotegida, exposta frente aos alunos e alunas. Não sei porquê exatamente nos deparamos com esse tipo de sensação ao falarmos sobre nós em um ambiente de trabalho para um grande grupo de pessoas, mas foi o que aconteceu. Tentei remediar, balbuciei algumas palavras, lutei inutilmente contra sentimentos conturbados que me inundavam enquanto tentava formular algum tipo de raciocínio. Citei algumas conquistas do movimento feminista. Lembro de ter mencionado Malala e a dificuldade de algumas meninas e mulheres pelo mundo em receberem educação. Falei sobre como não devemos encarar algumas conquistas como algo trivial. Recebi ajuda de alunas e da professora Ynaê, que supervisiona o Programa, ao longo desses poucos minutos de enfrentamento meu comigo mesma, que pareceram durar horas.

Weber, em seu ensaio sobre o “fazer” científico e sobre a ciência como vocação<sup>3</sup>, diz que o professor ou professora não deve fazer da sala de aula um palco para discursar sobre si ou sobre suas afiliações político-ideológicas. Ao sair da sala de

---

<sup>3</sup> WEBER, Max. A Ciência como Vocação. 1918.



aula, este pensamento me cruzou a cabeça. Experimentei o quão difícil é lidar com as minhas próprias subjetividades em sala de aula, tendo em vista não só a quantidade de alunos presentes e o desconforto pessoal sentido ao ter que falar sobre si mesma, o lugar de autoridade inerente à figura do professor no modelo de educação vigente faz com que pareça quase desonesto colocar em pauta de forma tão direta sua militância política. Longe de apoiar o cerceamento do conteúdo e da abordagem docente nos moldes do polêmico projeto da Escola Sem Partido<sup>4</sup>, pois não acredito em neutralidade ou imparcialidade possível ao se falar sobre seres humanos, enquanto seres iminentemente sociais e sujeitos a todo tipo de influência cultural e histórica desde as mais silenciosas até as facilmente perceptíveis, há de se ter muito cuidado ao lidar com temas caros à militância com alunos do Ensino Médio por questões de responsabilidade. Sabemos que tudo o que é dito pelo professor ou professora em sala de aula nos moldes de educação atuais ganha status de verdade e produz significado.

Os alunos e alunas engataram numa discussão sobre o tema, tentei participar dela de forma distanciada. Em dado momento, senti a necessidade de retomar a aula e o fiz. Maria Felipa, a segunda personagem de destaque que fez parte da oficina, atuou no mesmo conjunto de eventos de Maria Felipa e na mesma localidade, a Bahia de 1823. Esta mulher, negra, periférica, ex-escrava, ficou conhecida como Heroína Negra da Independência por ter lutado corpo a corpo contra aqueles que ocupavam a região de Itaparica, na Bahia, chegando a liderar aproximadamente 40 mulheres para lutar em defesa de suas praias contra as tropas portuguesas. O objetivo de contar a história de Felipa era problematizar, a partir dela, a ideia de que conflitos armados eram caros apenas ao sexo masculino. Mulheres também lutavam e ainda lutam. Mulheres sempre estiveram presentes neste tipo de evento, mas suas histórias estiveram restritas ao olhar cuidadoso daqueles que por elas se interessavam, e não participam da história “oficial”.

Em seguida, a terceira personagem que compôs a oficina que teve como formato uma aula expositiva, foi Luísa Mahin. Mulher, negra, trazida da região do Benin, sob forte presença da religião muçulmana, para o Brasil como escrava fora extremamente importante no evento conhecido como Revolta dos Malês, em 1835. *Malê* era o nome pelo qual os africanos islamizados (muçulmanos), alfabetizados em árabe, eram

---

<sup>4</sup> Ver em: <http://www.escolasempartido.org/> (último acesso em 11/12/2015).



conhecidos ao virem para o Brasil. Ao longo da primeira metade do século XIX, diversas revoltas irromperam na província sob articulação dos malês. O objetivo era, além da conquista da liberdade dos escravos frente ao regime escravocrata, uma imposição do Islã como religião oficial no reino que seria fundado em Salvador – reino esse que teria Luiza como sua rainha, segundo relatos – acabando, portanto, com a obrigatoriedade de conversão à religião católica, que era a religião oficial. Em 1835, os malês chegaram a ameaçar o poder colonial e instituíram um quartel general na sede administrativa da cidade. A atuação de Luiza, uma das principais articuladoras da revolta, estava ligada ao trabalho que exercia como liberta. Luiza era quitandeira e, dizem que ao vender seus quitutes, passava neles mensagens de revolta escritas em árabe, formando uma rede de solidariedade e comunicação entre os escravos e homens e mulheres libertos.

Faz-se importante assumir erros e reconhecer nossas limitações. Ao contar a história de Luísa, disse aos alunos que ela era muçulmana, e descobri após a oficina que isto não é verdade. Luísa era de religião *vudum*, ao que parece, e teria aprendido a ler e escrever em árabe em função da sua rede de contato com os escravos malês, resultando também em sua sensibilização pela causa daqueles homens e mulheres que, como ela, recusavam o batismo e a doutrinação cristã.

Tendo em vista as histórias das três personagens até então mencionadas, precisei inicia-los num importante debate caro à historiografia a fim de contestar a forma através da qual este campo de estudo é construído. Existem inúmeras representações formais de Maria Quitéria, mulher branca e parte do que seria considerado hoje como “classe média”, tendo os devidos cuidados ao fazer esse tipo de analogia, e apenas desenhos que retratam Maria Felipa e Luísa Mahin, negras e libertas. A seletividade com a qual a história trata seus personagens precisava ser, pelo menos, mencionada aos alunos. Sinto que, pelo resultado da atividade que lhes passei, isso ficou claro, de alguma forma.

Por último, recupera-se a história de Isabel do Brasil. Das quatro personagens que estruturaram esta oficina, Isabel era a única sobre quem todos tinham ouvido falar. Na historiografia, Isabel é apresentada como a libertadora dos escravos, uma mulher à frente de seu tempo, benevolente, caridosa. Retomei um pouco de sua história e procurei questionar, junto aos alunos e alunas, o papel de Isabel a partir da pergunta: “por que

vocês acham que o dia da Consciência Negra é comemorado em 20 de novembro e não em 13 de maio?”. Perguntei a eles se sabiam o que tinha ocorrido em 20 de novembro. A grande maioria sabia que era a data da morte de Zumbi dos Palmares. Por que, então, faz mais sentido comemorarmos o dia da Consciência Negra no dia da morte de um líder negro revolucionário e não no dia de assinatura da Lei Àurea, que retirou os negros africanos da condição formal de escravos? Muitos debates tomaram lugar na sala de aula a esta altura. Chegamos à conclusão de que, muitas vezes, os feriados nos são concebidos como algo dado, mas alguns vem depois de muita luta – principalmente simbólica e através de disputa de memória – como é o caso do feriado de 20 de novembro. Para pessoas do movimento negro, sobre o qual não tenho nenhuma legitimidade para falar enquanto mulher branca e frente a qual assumo uma postura de distância enquanto admiradora e apoiadora da luta, faria muito mais sentido comemorar o dia da Consciência Negra no dia de morte de alguém que lutou para que a liberdade dos negros e negras no Brasil fosse concreta e cotidiana, e não no dia de assinatura de um documento por parte de uma mulher, branca e de classe alta em uma atitude aparentemente caridosa<sup>5</sup>.

Sobre a atividade proposta aos alunos e alunas a partir da oficina-aula por mim ministrada, a ideia era que escrevessem uma redação de 20 a 30 linhas levando em consideração os seguintes formatos, podendo escolher **apenas um** deles para estruturar o trabalho:

- 1) Em um texto em formato de carta, escreva para uma das personagens tratadas em sala de aula. Você, no tempo presente e ela, no tempo passado. Trate de temas como os avanços sociais no tocante aos direitos das mulheres, aos direitos civis, conte à personagem sobre o contexto político-social atual, como a nossa sociedade se comporta no que diz respeito aos direitos civis, à igualdade de gênero, etc;

---

<sup>5</sup> Sobre as motivações de Isabel e a inevitabilidade da assinatura do documento e consequente libertação dos escravos e escravas, ler: COSTA, Emília Viotti da. O Protesto do Escravizado. In: Da Senzala à Colônia. São Paulo: Editora UNESP, 1966. Págs.: 375-376.

- 2) Em um texto em formato de carta, finja que você é uma das personagens tratadas em sala de aula e escreva para si mesmo no presente. Imagine quais eram suas angústias e esperanças, seus principais dilemas, o que elas queriam conquistar para garantir uma sociedade mais igualitária para homens e mulheres;

Acredito na proposta de redação pois acho importante exercitar a criatividade e a capacidade de tecer comparações de alunos e alunas nessa altura da vida escolar. É importante que eles se vejam capazes de produzir material a partir de suas próprias análises acerca do conteúdo estudado e que se enxerguem enquanto agentes da história, assim como os personagens que estudam em sala de aula. Algumas redações, cujos autores não citarei nomes, merecem destaque:

- “Senhora Princesa Isabel, sou estudante do 2º ano e lhe escrevo pra lhe dizer que depois de 13 anos estudando em colégio e escola pública, esse ano foi a primeira vez que vejo um professor dando aula citando seu nome.” Aluno do segundo ano em carta para a Princesa Isabel do Brasil.

Este trecho tornam claras as graves lacunas de conteúdo dos alunos e alunas do segundo ano do Ensino Médio do C.E. Amaro Cavalcanti no tocante não só à matéria de Brasil Império, mas às personagens femininas de maior destaque que compõe este momento histórico. É muito grave que um aluno do segundo ano nunca tenha tido uma aula sobre Isabel do Brasil.

- “... o major responsável pelo batalhão me defendeu e me acrescentou de vez à tropa dos Periquitos! Quase morri de emoção quando vi o saiote que acrescentaram ao meu uniforme (pena que não era rosa)!”. Aluna do segundo ano simulando uma carta de Maria Quitéria para si.

Este trecho simboliza a capacidade de empatia dos alunos e alunas ao relacionarem-se com as personagens a partir do contato com suas histórias. A aluna claramente transferiu sentimentos pessoais e características próprias que julgava cabíveis à subjetividade de Maria Quitéria, tendo como base signos e vivências tipicamente femininas.

- “Maria, tu és um exemplo para todos nós que, em meio a este mundo cheio de preconceito e desigualdade, sonhamos com uma sociedade igualitária onde as pessoas não se dividam em classes sociais, gênero ou raça; onde todas as pessoas tenham acesso a alimento, moradia e cultura igualmente. Um mundo onde não haja exploração nem opressão, onde as pessoas possam viver verdadeiramente em paz.” Aluno do segundo ano em carta para Maria Felipa.

Este trecho é muito poderoso, pois evidencia as expectativas de uma geração criada em um cenário político extremamente conturbado como o que tem se formado nos últimos anos, educados em um modelo educacional em crise, e que ainda assim acreditam na supressão de desigualdades como meio de alcançar a paz e uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Nos mostra também que não devemos subestimar alunos e alunas em sua capacidade de análise e articulação de pensamentos por sua idade ou escolaridade formal, posto que claramente sabem muito sobre a vida social tendo como base suas experiências e têm muito a ensinar aos professores e professoras.

- “Sendo mulher, assim como eu, entende a dificuldade da nossa condição”. Aluna em carta para Maria Felipa.

Assim como a aluna que se mostrou empolgada com o saio de Maria Quitéria, esta aluna mostra empatia e capacidade de alteridade ao comparar sua condição enquanto mulher à condição de Maria Felipa, vendo similaridades em suas angústias e preocupações derivadas do lugar que ocupam enquanto mulheres em uma sociedade reconhecidamente opressora que subjuga o sexo feminino baseada exclusivamente na justificativa de gênero.

- “Existe uma música chamada Survivor que tem um trecho que diz: “eu sou uma sobrevivente, não vou desistir e não vou parar”. Esse trecho eu levo pra minha vida e lembro de você. Muitas coisas ainda tem que mudar, mas aí: sou uma neta de ex escravos que não conseguiram matar”. Aluna em carta para Maria Felipa.

Este trecho mostra não só a inesgotável capacidade de colocar-se no lugar do outro dos jovens alunos e alunas, um dos objetivos-chave a serem alcançados na oficina e principalmente por meio da atividade, mas o orgulho através do qual alunos e alunas negras veem as condições específicas sobre as quais vivem por serem negros e negras. É

fundamental que esses alunos e alunas se sintam representados pelos personagens que escolhemos levar para sala de aula e vejam neles suas próprias experiências. Ao aprenderem sobre uma história feita por homens e mulheres brancas, ao verem-se sem voz frente ao conteúdo de história, crianças e jovens negros e negras aprendem que são, a partir dessa ótica, sem valor, como se não pudessem fazer parte da história enquanto agentes. Sua capacidade de intervenção no mundo fica seriamente prejudicada. A mudança desse quadro a partir do ensino de uma história composta por negros e negras não só na posição de vítimas e indivíduos marginalizados e subalternizados, mas principalmente através da acentuação de sua capacidade interventiva e mobilizadora dá às crianças e jovens negros e negras a capacidade de empoderamento necessária para que intervenham em uma sociedade que, infelizmente, ainda os trata como vítimas, como sujeitos desimportantes e com desdém.

Escolhi o tema Mulheres e o Brasil Império, não nego, influenciada por minhas afiliações político-ideológicas e em função do meu envolvimento pessoal com o movimento feminista; mas, mais do que isso, por acreditar na constante invisibilização de personagens femininas ao longo da história e na reprodução de tal tática de invisibilizar a participação de mulheres em grandes eventos históricos por parte do próprio ensino de história – especificamente pela história enquanto disciplina.

Acredito que uma nova forma de ver a história deva ser pensada a partir da atuação feminina. Instigar o pensamento crítico a respeito da representatividade feminina na história é importante para questionarmos que tipo de história passamos adiante, na seletividade do saber científico e em até que ponto a história não é movida a interesses particulares daqueles que detém o poder no momento em que fora pensada e produzida. O exemplo de Isabel é especialmente emblemático nesse sentido, por ser a figura feminina de maior destaque (se não único) na história do Brasil, sendo ela branca e nobre. Mais do que a invisibilização de indivíduos do sexo feminino, torna-se claro a partir do estudo do tema que a história desmerece a atuação de mulheres negras.

Conclui-se, a partir da oficina e da participação dos alunos e alunas em aula e através da atividade proposta, que é necessária a promoção de um novo olhar para a história. Um olhar mais cuidadoso, que consiga conciliar as dimensões “micro” e “macro” da vida social; que pense nos processos históricos a partir do lugar do

oprimido, do subjugado, do agente frequentemente silenciado pela história; que considere a sobreposição de opressões e a consequente desigualdade por elas produzida; que veja na história a obrigação de atuar politicamente tendo em vista que é formadora de opinião e que se enquadra em determinado projeto político; um olhar que não veja os agentes históricos como apenas produtos de uma história que já predeterminada, mas que considere os muitos e infinitos caminhos possíveis e, por fim, uma prática docente que não conceba o educador como detentor de todo o saber, mas enquanto aquele que ensina enquanto aprende com os alunos e alunas de forma horizontal e dialética.

**Fontes bibliográficas:**

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo: volume II*. 2ª ed., São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

WEBER, Max. *A Ciência como Vocação*. 1918.

COSTA, Emília Viotti da. *O Protesto do Escravizado*. In: *Da Senzala à Colônia*. São Paulo: Editora UNESP, 1966.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.