



GÊNERO E CULTURA HISTORIOGRÁFICA: DIÁLOGOS COM A HISTÓRIA ENSINADA

Andreza de Oliveira Andrade*

Os caminhos que me levaram a refletir sobre às questões relacionadas às identidades de gênero, sexualidade e ensino de história não foram traçados a partir do olhar de uma pesquisadora que vê de fora, ao contrário, a caminhada foi motivada “não apenas por problematizações e curiosidades de uma historiadora marcada pelo seu ofício, mas é também o trabalho de uma pessoa marcada pelo feminino e pelo feminismo.” (ANDRADE, 2008, p. 12).

Referendando o postulado do lugar social, reverenciando o velho historiador, acho que é também pertinente demarcar que a escolha pela temática que persigo desde a monografia de graduação e posteriormente na dissertação de mestrado, nasce em grande medida da inconformidade que assumi ao me perceber subjetiva e objetivamente sugestionada a vivenciar e carregar, em meu corpo e em minhas subjetividades estigmas e discursos que deveriam me apreender em um lugar social marcado pela imobilidade e inferioridade, a mim destinado enquanto mulher, inscrito na “natureza” do meu corpo e do meu gênero.

Nesse sentido, o presente texto se propõe a refletir como alguns mecanismos presentes em nossa cultura historiográfica ratificados pelo ensino de história se inserem na tessitura de nossas identidades de gênero e sexuais, tanto do ponto de vista teórico quanto das reverberações que isto tem no ensino. E em se tratando da temática do ensino-aprendizagem devo dizer ainda que é a partir da experiência docente em um curso de formação de professores(as) que procuro atualmente voltar minha atenção para entender não apenas como são construídas as posições-de-sujeito-mulher, que eu deveria assumir e que possivelmente, enquanto educadora, deveria influenciar minhas alunas a assumirem, mas vai além, na busca por analisar como as posições binárias presentes no âmbito das relações de gênero se inserem na produção de uma cultura historiográfica inscrita no âmbito do saber histórico escolarizado, bem como, na organização social, nas práticas cotidianas e no exercício de poder. Nas trilhas dessas reflexões, mixando minha prática docente, minhas subjetividades, procuro na e através da prática de ensino, partilhar com alunos e alunas a experiência de me descobrir desnaturalizada enquanto mulher e de desnaturalizar as verdades que meu ofício de historiadora me possibilitam produzir.

* Mestre em História pela Universidade Federal da Paraíba, professora do Departamento de História da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. E-mail: andrezaclio@hotmail.com

Atualmente desenvolvemos na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte no Campus Avançado Walter de Sá Leitão na cidade de Assú, um projeto que tenta integrar atividades de pesquisa e extensão voltadas para os debates sobre as identidades de gênero e sexuais focando no combate ao preconceito de gênero e à homofobia na escola. Trata-se de um projeto cuja preocupação de pesquisa centra-se em perceber como professores/as e alunos/as lidam com algumas categorias conceituais circunscritas a estes debates, ou seja, o que estas pessoas, especialmente os/as educadores/as, entendem por conceitos como: masculinidade, feminilidade, gênero, sexo, sexualidade, homoafetividade, homofobia, homossexualidade, transexual, transgênero, gay, lésbica, travesti, intersexo, etc. Na busca por perceber como o (des)conhecimento leva ao acionamento dessas categorias conceituais como elemento de fomento ao preconceito e a exclusão na escola, corroborando, por exemplo, para o aumento da evasão escolar da população LGBTT.

A pesquisa conta com a importante parceria das atividades extensionistas desenvolvidas após a aplicação dos questionários de pesquisa nas escolas da rede pública de Assú. Tais atividades possuem duas dimensões, num primeiro momento trabalhamos nosso/as bolsistas¹ de modo a instrumentalizá-los/las a discutirem problemáticas ligadas aos debates de gênero e sexualidade de forma que possam monitorar os trabalhos a serem desenvolvidos nas escolas. Concomitantemente nosso grupo, formado por quatro docentes e vinte monitores passa a fazer visitas às escolas agendando encontros com professores/as, são atividades de formação continuada oferecida a um grupo de no mínimo dez professores/as, as quais tem seus debates estruturados, do ponto de vista dos debates teóricos a partir da análise dos questionários previamente aplicados. Então há sempre atividades sendo desenvolvidas, seja com nossos/as monitores/as seja com docentes das escolas.

O projeto ainda se encontra em andamento, não possibilitando, no momento, a explanação de dados mais substanciais, mas o que já pode ser dito é que ele nasce a partir de uma reflexão inscrita naquilo que costumo chamar de confusão conceitual envolvendo os trabalhos no campo epistemológico do Gênero, do Feminismo, da História das Mulheres e da Sexualidade, quando algumas categorias são inapropriadamente tomadas como sinônimas, ou mesmo quando algumas identidades acabam, mesmo nos debates acadêmicos, sendo tomadas de forma naturalizada. Falarei mais sobre isto adiante.

Agora, gostaria de situar meus/minhas interlocutores/as quanto ao que chamo aqui de Cultura Historiográfica, ou como preferem algumas pessoas, Cultura Histórica Neste sentido, começo apontando a ambiguidade do termo seguindo em duas possíveis, mas não exclusivas direções, me apropriando, quando possível, das trilhas abertas pela professora Rosa Godoy da

Silveira, quando por ocasião do II Seminário de Cultura Histórica (2009),ⁱⁱ ao discutir o conceito, fez referência, primeiro, a um sentido genérico, quando ela é produzida pelo próprio processo histórico, ou seja, a história enquanto experiência do vivido; e outro mais específico, que se inscreve no campo da História-conhecimento e que pode ser melhor nomeada assumindo uma identidade de Cultura historiográfica (Silveira, 2007, p. 42).

É assim que nesta relação intertextual me aproprio da noção de cultura histórica enquanto cultura historiográfica e esta última como “o conjunto das representações formuladas sobre as experiências vividas” tanto pelos sujeitos individualmente como de forma coletiva, interagindo em uma “perspectiva de temporalidade” (ibidem). É desta forma, procuro tratar a cultura histórica sob o signo das políticas culturais entendendo-a como tal, para, assim, desconfiar dos enraizamentos de determinadas representações históricas que orbitam o universo do ensino, especialmente no tocante às questões de gênero, escorregando um pouco para as de sexualidade, na tentativa de justamente problematizar as Interfaces das representações de gênero e sua cultura históricaⁱⁱⁱ no âmbito do ensino de história e no processo de escolarização de forma mais ampla.

A amplitude que marca o conceito de cultura historiográfica é corroborada quando pensamos a própria natureza da concepção de História da forma como é, por exemplo, partilhada por Paul Veyne, ao aponta-la como um campo de produção de saber cuja amplitude é indefinida, tendendo a uma expansão cada vez mais caleidoscópica; “como um rio em região muito plana, expandindo-se amplamente” e que é capaz de mudar seu curso com certa facilidade (1998, p.28). Se o terreno no qual assentamos nossas bases epistemológicas é assim tão movediço, o que dizer da definição de cultura histórica, que vista sob o prisma de alguns(mas) estudiosos(as) que a procuraram definir se apresenta dentro de uma territorialidade epistêmica ainda mais fluida? É justamente nessa direção que segue tal conceito como trabalhado pelo professor Elio Flores que o trata como sendo o que chama de enraizamentos do pensar historicamente, os quais se situam “aquém e além do campo da historiografia e do cânone historiográfico” (2007, p. 95). Trata-se de uma completa dilação conceitual que propõe a Cultura histórica como sendo a

[...] intersecção entre a história científica, habilitada no mundo dos profissionais como historiografia, dado que se trata de um saber profissionalmente adquirido, e a história sem historiadores, feita, apropriada e difundida por uma plêiade de intelectuais, ativistas, editores, cineastas, documentaristas, produtores culturais, memorialistas e artistas que disponibilizam um saber histórico difuso através de suportes impressos, audiovisuais e orais. (2007, p. 95)

Esta definição parece num primeiro momento diminuir o poder dos(as) historiadores(as) enquanto produtores(as) dessa cultura, ao passo que o distribui entre diferentes mecanismos de políticas culturais e seus respectivos agentes (cineastas, documentaristas, memorialistas, artistas e porque não dizer, educadores de modo geral). Então, neste sentido, podemos dizer que a cultura histórica se produz em toda parte? Ou ainda ousarmos adaptar a indagação do Paul Veyne e dizer que: se tudo é cultura histórica, logo, a cultura histórica não existe?

Bem, quanto a esta provocação acho que este espaço, por ora, não conseguiria abrigar o debate sem prejuízo do tema inicialmente proposto, que é a cultura histórica na sua relação com o ensino de história. Assim, registro apenas a provocação para um debate futuro.

Partindo de tal perspectiva é fundamental não perder de vista o papel que o ensino assume na construção de representações e identidades socioculturais, seja por meio do currículo escolar, seja pela forma como os conteúdos são apropriados, constituindo, assim, uma teia de mediações culturais cuja multiplicidade de fios impede-nos de perceber onde ela começa e/ou onde termina. Refiro-me à forma como, antes mesmo de chegar aos(as) alunos(as), o conteúdo vai sofrendo uma série de mediações que vão desde o processo de formação docente, passando pelas escolhas teórico metodológicas dos(as) professores de história, pela mediação do currículo prescrito e o proscrito, até chegar às leituras que alunos e alunas fazem sobre as representações que lhes são apresentadas, chegando finalmente a possibilidade deles(las) mesmos(as) criarem suas representações acerca das categorias históricas que lhes são “ensinadas”.

Em se tratando de pensar essas categorias históricas, é preciso considerar sim o poder que da cultura historiográfica escolarizada guarda quanto à construção de identidades culturais, e que, em grande medida são afetadas pelas políticas culturais marcadas pelo currículo enquanto um instrumento de pedagogia cultural.

Currículo enquanto mecanismo de política cultural

O currículo se constitui como parte importante de quem somos ou, melhor dizendo, de quem nos tornamos, inseridos (as) em um processo contínuo e sempre inacabado da construção de nossas identidades. E é também um importante espaço/mecanismo de produção de cultura historiográfica. Isto porque todas as pessoas são direta ou indiretamente marcadas pelo currículo, seja por ele ter sido/ser um instrumento marcante em nossa formação educacional, seja pelo estigma que acompanha as pessoas que por algum motivo não se inseriram em seu processo educativo, e que, por isso, são marcadas como incultas ou

cidadãos(ãs) de menor nível cultural. A importância que ele assume em nossas vidas excede sua prática institucional que, em geral, chega até nós por meio da educação e da escola.

O processo constitutivo do currículo e aquilo que ele vira quando é praticado, o encerra em um contexto conflituoso que faz dele um espaço de arena permeado por discursos polissêmicos e, por vezes, conflitantes articulados na subjetividade dos jogos representativos de constituição de cultura historiográfica. Tal perspectiva lançada sobre o currículo se faz no sentido de considerá-lo como território habitado por narrativas/ representações múltiplas que são historicamente estabelecidas, estando, portanto, afetadas não só pela experiência histórica, mas pela forma como esta é representada para legitimar as escolhas e práticas curriculares. É também, neste sentido, que se dá a possibilidade de considerar seu poder de afetar nossas impressões sobre o real, marcando nossas sensibilidades, pois o processo educativo é concebido no sentido da disciplinarização dos modos de existência dos sujeitos, encarregando-se, entre outras coisas, de guiar a forma como encaram o meio em que vivem e experimentam a existência em sociedade.

É nessa direção que a problematização do currículo de História é aqui inscrita, enquanto mediador do ensino no contexto da promoção de um saber histórico escolarizado, tendo que equacionar relações de poder estabelecidas dentro e fora do âmbito escolar, as quais dizem respeito a múltiplos elementos no campo das políticas das identidades que são acionados para legitimá-las, juntamente com os interesses do Estado em relação às competências e objetivos do ensino e das políticas curriculares, bem como, nos conteúdos que serão acionados para tal. Quanto a isto, veremos que essas observações nos remetem ao debate acerca da legitimidade do conteúdo e das metodologias eleitas para protagonizar o universo de uma dada cultura historiográfica.

Trata-se de um instrumento elaborado na esteira de uma cultura historiográfica ainda marcada pelo pensamento cartesiano adotado pela historiografia ocidental. Este binarismo se manifesta na constituição de pares de opostos enfatizando as diferenças entre homens e mulheres, colonizadores e colonizados, elites e plebeus, brancos e negros, burguesia e proletariado, novo e velho, jovem e idoso, normal e anormal, ocidente e oriente; que se sucedem criando escalas hierarquizadas de oposições. Ao eleger narrativas “legítimas” e representações direcionadas a partir desse binarismo hierárquico, tende a castrar os espaços de visibilidade da alteridade, ao passo que a narrativa historiográfica procura legitimar-se através do discurso da cientificidade com objetivo de adquirir feições da realidade, adjetivando indivíduos, espaços e coisas. O que a permite atribuir-lhes identidades legitimadas, fincadas na segurança dessa noção de científico, resguardando-lhe poder de dizer, por exemplo, porque

elas e eles são brancos, pretos, elites, plebeus, normais, anormais, bons, maus, doentes, sãos, dominadores e dominados, conscientes e alienados, iguais, diferentes, competentes, incompetentes; construindo e atribuindo, assim, conceitos que vão nomeando e classificando segundo hierarquias estabelecidas pela ideia de ‘norma’. O texto histórico contribui para que sua linguagem descreva a realidade e mostre o mundo como “ele é”.

Enquanto discurso historicamente instituído, o currículo de História e sua cultura histórica são responsáveis pela cunhagem de uma naturalização de práticas de linguagem que nada tem de natural – pois são histórica e culturalmente instituídas –; uma vez que a linguagem do texto histórico procura naturalizar a “realidade social”, o que acontece envolto no sutil mando da ideia de natureza.

A cultura historiográfica produzida no processo educacional, o currículo escolar em geral e a escola são responsáveis em parte, pela produção de nossas identidades sexuais e de gênero, identidades de classe e étnicas, marcadas por uma diferença que se estabelece hierarquizada por práticas cotidianas aparentemente banais, pelo silêncio daqueles(as) que não podem representar a si mesmos, pelo ocultamento de aspectos indesejáveis de uma cultura do “outro” ou das sensibilidades que possam incomodar o “eu” - incapaz de compreendê-las e/ou de vivenciá-las. Isso se manifesta, por exemplo, quando se elege certos perfis de áreas do conhecimento destinadas a homens ou a mulheres. Práticas que acabam por gerar angústias e inquietações sobre alunas e alunos que são levadas(os) a seguir os modelos que lhes são apresentados por meio do currículo sendo, assim, cooptados(as) a se inserir nos moldes que ele estabelece. Uma inserção que pode encontrar barreiras sensíveis, pois nem todas as pessoas conseguem se identificar, de fato com o “normal” e/ou ideal que a educação histórica procura legar à cada geração. (LOURO, 1999b, p. 91)

O conhecimento histórico que se expressa no e através do currículo e o saber histórico produzido na academia experimentam uma distância considerável entre si, pois, muitas vezes, esse saber corre o risco de se perder dentro da própria academia, quando sua produção fica circunscrita ao universo intelectual das universidades e não consegue transpor os limites de seus próprios muros, impedindo-o de se tornar uma prática epistemológica acessível a outros agentes sociais que não apenas os (as) historiadores (as) acadêmicos (as) e seus pares. Essa postura, que pode ser tida como um entrave à socialização do conhecimento apresenta mais claramente suas limitações ao considerarmos o saber histórico produzido e em circulação no âmbito da escola.

É a partir desse ponto de vista que se inscreve a proposta de discutir e problematizar o modo como a educação e o currículo escolar agem sobre a cultura e produzem uma cultura

histórica, ao mesmo tempo em que a refletem, com o objetivo de nos constituir como *sujeitos de gênero*, e de como o saber histórico escolarizado contribui para isso, se constituindo de modo muitas vezes problemático, pois não raro, se apresenta como um saber que possui uma grande disparidade em relação ao que é produzido na academia.

O movimento de pensar o currículo enquanto artefato de gênero e produtor também do que podemos chamar de cultura histórica de gênero é empreendido em consonância com o entendimento de teóricas e teóricos ligados ao feminismo, partindo de análises que levam em consideração desde o nível de escolarização das mulheres, índice marcado pela disparidade social que separa e oferece oportunidades desiguais às mulheres e aos homens, até os processos pelos quais o currículo interfere na constituição das hierarquias de gênero e sexualidade, seja pela forma como historicamente se qualifica o processo cognitivo de mulheres e homens de modo desigual, seja pela linguagem utilizada pelos artefatos culturais da educação eleitos pelo currículo, como o livro didático, por exemplo.

Esses debates assumem um tom de denúncia no que tange o questionamento da legitimidade de discursos educacionais que associam certas matérias e disciplinas como sendo “naturalmente” identificadas com o masculino, ao passo que outras são tidas como eminentemente femininas, a exemplo de profissões como a enfermagem, que historicamente tem seus quadros constituídos por mulheres, ou a engenharia para os homens. O que, de certa forma, tende a indicar os caminhos profissionais relativamente às possibilidades de sucesso de acordo com o bom desempenho em certas disciplinas, gerando uma distinção de gênero em relação a algumas profissões que, em alguns casos, tornaram-se monopólios dos homens, convertendo-se em universos masculinos onde o acesso das mulheres era vetado, ou mesmo o inverso quando homens que se dedicam a certas atividade associadas ao feminino são vítimas de preconceitos.

Nessa perspectiva, a organização disciplinar do currículo não significa uma mera distribuição do conhecimento dividido por séries escolares e/ou faixas etárias, mas é de fato, uma maneira de modelar o real segundo objetivos sociais específicos que, neste caso, se traduzem pela desigualdade de oportunidades oferecidas a mulheres e homens, proporcionando a (re)afirmação social cotidiana das hierarquias de gênero que subjagam o feminino no interior de uma relação na qual se sobressaem os valores de uma cultura patriarcalista. Desta maneira, pode-se dizer que o currículo, juntamente com as disciplinas escolares, constitui uma tecnologia que compõe diretamente o processo de escolarização e de subjetivação, a partir dos quais nos adaptamos ou somos adaptadas(os) no convívio social orientadas(os) por nossas identidades de gênero e sexuais.

Essa compreensão das relações de poder implicadas no âmbito do currículo, do ponto de vista feminista, significou uma reviravolta epistemológica na medida em que possibilitou ampliar os *insights* desenvolvidos no interior de alguns debates identificados como marxistas e na sociologia do conhecimento, demonstrando que “a epistemologia é sempre uma questão de posição” (SILVA, 2004, p. 94). Assim, os debates que anteriormente diziam respeito às questões relativas às condições de acesso de homens e mulheres à educação, deslocaram seu foco epistemológico para questionar o ponto de vista a partir do qual o currículo era estruturado e o conhecimento produzido, dando uma nova e especial importância à perspectiva feminista no que se refere à teoria curricular. Isto pensado do ponto de vista da cultura historiográfica nos remete a necessidade de se entender que o lugar social a partir do qual ela é produzida, a atrela às questões relativas às políticas de representações culturais das quais as representações históricas e o ensino de história são importantes agentes.

Do ponto de vista do processo disciplinar que busca, através da educação, constituir e legitimar os processos de subjetivação que nos levam a assumir posições relativamente à cultura e à sociedade, “assumindo” ou não as identidades de gênero e sexuais que nos são postas, a questão da aplicabilidade dos conteúdos assume uma complexidade que um olhar mais desatento poderia deixar passar impunemente, pois este é um aspecto que está diretamente vinculado aos usos da linguagem no processo de escolarização. E quando pensamos a linguagem, nesse sentido, não nos referimos apenas à linguagem escrita veiculada pelos livros didáticos, por exemplo. Mas, ela é aqui, pensada em sua complexidade partindo do princípio de que as normas, as disposições de elementos na sala de aula, a postura de professoras e professores em relação à turma, a uniformização das vestimentas e tantos outros mecanismos discursivos, são agências através das quais o currículo vai inscrevendo nos corpos e nas sensibilidades as identidades e os lugares sociais que cada sujeito deve assumir como seu.

Ampliando a noção de educativo a partir das *pedagogias culturais*,^{iv} também postas à disposição da cultura histórica, a produção epistemológica pós-estruturalista ligada ao feminismo e a outros movimentos sociais das ditas “minorias”, que a ele estavam/ estão atrelados, têm procurado demonstrar como essas pedagogias, ao vincularem e produzirem formas de pensar, dizer e viver a feminilidade e a masculinidade, também nos educam como sujeitos de gênero.

O processo educacional direcionado pelo currículo escolar age diretamente no sentido de enquadrar e normalizar alunas e alunos numa relação de pertencimento a esses modelos. Isso nos põe diante da necessidade e da possibilidade de colocar em questão

relações cotidianas aparentemente banais e naturais, de modo que possamos compreender que, tanto a normalidade quanto a diferença são efeitos de relações sociais e culturais nas quais se articulam os jogos de poder. Apesar disso nos escapam em muitos momentos, somos, sem exceção, participantes desse processo, mesmo que em diferentes níveis e em situações particulares.

Refletir sobre tais processos e sobre o modo como nos tornamos participantes deles, na escola, de um modo especial, e em qualquer outro espaço social, trata-se de uma reflexão política, bem como de uma maneira de dilatar nossa noção do político, proliferando-o por todo o campo do social como um dos motores do processo histórico no qual estamos todos (as) inseridos(as). Desse modo, a partir da influência da teoria pós-crítica do currículo me apropriro de uma dilatação da concepção de política para além de seu tradicional sentido associado à centralidade do Estado.^v

Essa abordagem política, ou melhor, essa distensão da noção de política, emerge como uma tendência oriunda das abordagens feministas de pensar o particular também enquanto político. As pesquisas sociais na perspectiva de gênero, nesse sentido, se inserem como uma possibilidade de discutir e repensar nossos lugares sociais como mulheres e homens e, em especial, como educadoras (es), assim como pode significar uma alternativa de se construir uma sociedade com níveis de desigualdades menos assimétricos, não só no tocante às relações de gênero, mas em todos os graus e relações.

Debatendo a PRÁTICA DE ENSINO enquanto experiência docente

O currículo e a educação escolar como espaços diretamente afetados por relações de poder são também espaços de desenvolvimento de dinâmica política à serviço da cultura que, ao inventar seus padrões, procura a partir deles estabelecer lugares aonde vão sendo configurados e legitimados historicamente os modelos e as identidades “normais” bem como o seu “outro”: o *diferente* que se torna indispensável para a definição e afirmação performativa da identidade central, indicando-lhe o que ela “não é” e quem ela não “deve e não pode ser”.

Analisando esse debate sob a ótica da prática do ensino de história no que tange ao que chamaria do desenvolvimento de uma cultura historiográfica capaz de abrigar os debates em torno dessas identidades e em torno das questões relativas à diversidade de modo mais geral, constata-se (e agora falo do meu lugar de professora de disciplinas de metodologia do ensino de história e de orientadora de estágio supervisionado em história) um silenciamento quase que completo, pois mesmo quando são levados(as) a empreenderem leituras sobre essas

temáticas e provocados(as) ao debate, alunos e alunas da graduação, futuros(as) professores(as) de história, futuros(as) promotores(as) de cultura historiográfica, acabam sentindo-se pouco à vontade diante da temática, não apenas porque em algum momento ele traga à tona os conflitos sociais que envolvam as hierarquias de gênero e os modelos normativos de sexualidade, mas principalmente pelo fato de que ele mexe com o enraizamento de verdades e de identidades que aprendemos a naturalizar, através desses e de muitos outros mecanismos culturais que são acionados para por meio de uma cultura historiográfica apegada a hegemonia das tradicionais hierarquias socioculturais que marcam as representações de gênero e sexualidade no ensino de modo geral e o saber histórico especificamente.

Esse silenciamento cultivado no processo de formação docente é levado para a prática desses(as) alunos(as) nas escolas fazendo com que os discursos educacionais sobre as identidades de gênero e sexuais, ou principalmente a ausência de tais debates, no que tange à prática educacional, se configurem como investimentos para promover a manutenção da centralidade do modelo normativo que tende a ratificar a legitimidade a hegemonia dos valores atrelados aos modelos identitários tradicionais, no sentido de ratificar a “normalidade” e a centralidade cultural relativamente a essas identidades.

As representações históricas manuseadas na prática de ensino de história acabam se constituindo, muitas vezes, a partir de uma tentativa de tornar mais didático e acessível ao nível de escolarização as categorias conceituais do campo historiográfico, o que por si só já significa a necessidade de promover uma simplificação do modo como os conceitos historiográficos são concebidos. Pensando isto do ponto de vista mais específico no que se refere à uma cultura historiográfica ligada ao gênero e a história das mulheres, percebemos que isso se faz ao preço de um prejuízo conceitual muito grande. Isto por se tratarem de campos epistemológicos que ainda buscam, dentro da academia, firmar-se ao nível de tradicionais modalidades historiográficas.

Neste ponto, é preciso fazer um exercício de historicização dessas epistemes e de como a historiografia vem, ao longo dos anos assimilando tais produções que emergem da demanda representativa postulada pelo feminismo especialmente a partir da década de 1970. Ainda que, no caso da História das Mulheres, se trate de um campo de produção de cultura histórica que surge como um acréscimo à história geral e que ao longo desses anos acaba assumindo um caráter de complementariedade que está muito mais para uma doação de migalhas simbólicas a um feminismo que invade o campo dos(as) historiadores(as)

questionando suas verdades, do que para uma revisão profunda das práticas epistemológicas no âmbito da historiografia.

O afastamento que essa cultura historiográfica experimenta em relação a história política de forma mais acentuada na década de 1980, a partir da assimilação do conceito de gênero enquanto categoria de análise útil à historiografia, acaba por representar a construção de uma cultura historiográfica realmente voltada para as *mulheres* enquanto sujeitos e objetos da história, ao mesmo tempo que promove uma ressignificação teórica na qual há uma migração conceitual do feminismo para as mulheres e daí para a adoção do conceito de gênero, ou seja, da política para a história especializada e daí para a problematização e análise cultural da sociedade. (SCOTT, 1992, p. 65-66)

No entanto, esse aparente afastamento não se deu de modo tranquilo, mesmo assumindo paulatinamente seu espaço acadêmico, essa cultura historiográfica produzida a partir da chamada *história das mulheres* ainda tem que vencer barreiras como a que a identifica exclusivamente como um assunto de mulheres, mais especificamente de feministas, ou como uma história que faz referência às temáticas menores que dizem respeito aos aspectos privados da casa, da família, da reprodução e do sexo, em oposição ao que realmente importaria à História, que é o domínio público da existência, sintomático de uma cultura historiográfica ainda muito arraigada em temáticas como guerras, economia, política e outros temas “nobres” que, fora do universo político do feminismo, não teriam nenhuma relação com as questões de gênero. Posso dizer que são nesses termos que alunos e alunas das disciplinas de metodologia do ensino assentam sua inquietação em relação à temática atribuindo-lhe, assim, pouco ou nenhuma importância.

O que se percebe, no que tange ao ensino de história, tanto no âmbito da escolarização quanto na formação profissional é que o nível de dificuldade apresentado pela pessoas em desenvolver tais experiências do debate se inscreve na resistência que desenvolveram em se desvencilharem da ideia de natureza. O que possibilita que a adoção dos modelos socioculturalmente constituídos se faça ainda muito atrelada a essa condição do natural, responsável, muitas vezes, por fomentar o preconceito e as práticas de exclusão e violência física e simbólica.

Percebemos que muitos(as) até querem transcender essa barreira do lugar comum da naturalização e dos estereótipos, mas há, muitas vezes, a ausência de linguagem, enquanto conceito, que lhes possibilite instrumentalizar uma nova hermenêutica de si a partir da concepção do outro. E este é mais um ponto a partir do qual podemos perceber a relação entre as práticas discursivas e a construção e legitimação das realidades sociais. E neste aspecto, um



dos papéis que a cultura histórica precisa assumir é o de munir as pessoas de novas possibilidades de representação histórica de si e do universo que as circundam através de uma cultura historiográfica voltada para a diversidade e para o fim das hierarquias temáticas e epistemológicas, por mais utópico que isto possa parecer.

Nesse jogo de representações no campo da abordagem cultural e da historiografia, a relação entre os sexos dilata o debate acerca do exercício de poder, que, embora não negue seu caráter político, tende a afastar-se da tradicional abordagem sobre a política institucionalizada inicialmente encampada pelo feminismo.

Enquanto herdeira teórica das concepções feministas, a *história das mulheres* também agrega, nas abordagens culturais, uma noção fragmentada do político. Isso aponta para reprodução, no interior dessa historiografia, de uma luta no campo da política das representações culturais, o que, de certo modo, possibilita um deslocamento da problemática em direção ao reconhecimento de uma “cultura feminina” a partir da qual se constitui uma cultura histórica que confere privilégios a momentos e eventos da história em que esta cultura, inscrita em seu lugar próprio, pode ser observada e analisada historicamente.

Aquelas(es) que são partidárias(os) dessa noção de “cultura feminina” defendem seus pontos de vista asseverando que não significa apenas reconstituir os discursos e saberes específicos às mulheres, nem mesmo de lhes atribuir poderes não reconhecidos. Mas, para além disso, se faz necessário entender como uma cultura feminina é constituída historicamente dentro de uma dinâmica social onde relações desiguais são estabelecidas; como ela dissimula as fissuras internas de suas estruturas, abriga conflitos, limita tempos e espaços, como, enfim, pensa suas particularidades e relações com um contexto social mais amplo, como lida com suas continuidades e discontinuidades.

Embora os avanços na produção de uma *história das mulheres* sejam importantes tanto para as conquistas políticas, quanto para o desenvolvimento epistemológico no interior das aspirações feministas como um todo, Joan Scott chama atenção para uma perspectiva que, neste sentido, se constitui como um paradoxo, uma história das mulheres possuiria um duplo efeito: ao mesmo tempo em que asseguraria às mulheres um espaço, que há muito lhes era negado no âmbito de alguns projetos de história-conhecimento, por outro lado, paradoxalmente, poderia ser responsável por (re)afirmar a distinção de uma cultura das mulheres, fixando a oposição homem/mulher, evidenciando a diferença sexual que, no discurso histórico, seria transformada em conhecimento cultural. (SCOTT, 1992, p. 83)

Há, no entanto, algumas abordagens que defendem uma “história no feminino” e por isso acabaram por suscitar alguns desconfortos teóricos, nesse sentido. Quando se trata de

pensar a questão da experiência é preciso considerar o problema de narrar os feitos de uma categoria estabelecida discursivamente sem problematizar sua construção.

O problema não estaria situado na diferença em si, mas no uso político desta, enquanto mecanismo de criação/manutenção de hierarquias. Assim, na produção do conhecimento histórico, no modo como este constitui suas leituras e escritas sobre o mundo, a cultura, a vida e a sociedade, é preciso que se (re)pense a constituição das diferenças e como elas têm sido concebidas e representadas atualmente no contexto de uma cultura histórica interessada em apreender as relações humanas no tempo, com sua multiplicidade e contradições.

É nessa perspectiva que, atualmente, o campo epistemológico da história das *mulheres* e das relações de gênero tem caminhado no sentido de analisar as diferenças culturais, tentando demonstrar que “ser” mulher não significa apenas ser vítima frágil de uma sociedade opressora, mesmo que os mecanismos de opressão social ainda incidam sobre as mulheres de forma concreta – e isso pode ser exemplificado nos menores salários que nos são pagos em relação ao que se paga aos homens, como também pela vergonhosa reincidência de práticas de violência contra as mulheres – o desafio posto à historiografia é apreender a experiência feminina a partir de perspectivas abertas à diversidade, refletindo sobre a plasticidade das identidades adjetivadoras do feminino e da feminilidade. Essa é uma possibilidade que tem sido aberta a partir do diálogo intertextual com os Estudos Culturais, especialmente em sua vertente pós-estruturalista, pela ênfase que estes conferem ao caráter fluído das identidades e representações culturais, chamando atenção para o caráter histórico e cultural das relações sociais e em especial, das relações de gênero.

A institucionalização de determinadas formas de discursos faz com que a experiência histórica de alguns sujeitos seja desconsiderada e silenciada na e pela cultura historiográfica. Por isso, não se pode deixar de considerar o “*apagamento dos sentidos pela sobreposição de um discurso a outro*” através da produção da linguagem, sempre passível de interpretação, a partir da qual a escrita da história toma forma. Segundo Eni Orlandi, é preciso “compreender os processos de significação” contidos na linguagem, a fim de verificar os discursos ali instalados e para perceber que estes nada têm de neutros e/ou inocentes (1990, p. 16). Apontando, como o faz Tânia Swain, para a importância da desestabilização das identidades na proposta feminista para, a partir daí, se constituir uma nova historiografia das e sobre as mulheres:



Num mundo de representações sociais onde os seres se definem pelo corpo sexuado e pelas práticas sexuais, uma identidade nômade desfaz as polaridades e hierarquias, solapa as bases do sistema sexo/gênero, desvelando as tragédias e a triste comichão do assujeitamento ao ‘verdadeiro sexo’, as essências humanas instituídas e narradas em história. Não há opostos, há posições de sujeito; não há binário nem múltiplo, pois não há unidades. Numa identidade em construção que não visa um desenho final, o que importa é o movimento (2002, p. 340).

Assim, as mulheres – as pessoas, em geral – são pensadas como sujeitos de desejo e não apenas limitados pela condição de assujeitadas. A linguagem e a subjetividade apresentam-se como campos teóricos significativos para a percepção dos processos de produção de sentidos. E, dessa forma, ser militante seria produzir discursivamente uma identidade que norteia um movimento e, ao mesmo tempo, produz identidades que nos afetam e nos transpassam, numa constante reinvenção de corpos, desejos e comportamentos, pois a(s) identidade(s) “muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida” (HALL, 1998, p. 21).

Para Michelle Perrot, esses avanços acerca das análises dos poderes femininos é um solo que se apresenta movediço e escorregadio, pois há a possibilidade das análises históricas se deixarem levar por caminhos de aparente facilidade e que podem induzir a usos ideológicos arditos. O fato de se reconhecer que, em termos de cultura, as mulheres possuem poderes, pode introduzir tais abordagens numa perspectiva conciliadora, mascarando as tensões objetivas e palpáveis no interior das relações de gênero, aproximando culturas e subjetividades ao mesmo tempo plurais e complementares, deixando de lado o fato de que esta é uma relação também marcada pela violência e pela desigualdade. O que poderia ser evitado por um esforço de rigor teórico, de modo a tentar barrar a emergência de novos estereótipos dissimulados sob modernas formulações. (PERROT, 2001, p. 11)

Se há realmente necessidade de estabelecer uma associação entre masculino e feminino enquanto complementares, isso não pode, por outro lado, anular o fato de que há uma divisão sociocultural de tarefas e representações e que, estas possuem não apenas uma divisão binária entre os polos positivo e negativo, mas múltiplos polos que podem confundir-se e contradizer-se, ao abrigarem os valores hierarquizados de um sistema cultural dualista e maniqueísta. Assim pode-se dizer que o caráter de complementariedade que, em alguns momentos se instala entre os gêneros não pode desviar a atenção de sobre as hierarquias que seus papéis sociais abrigam.

Nesse sentido, penso que a promoção de uma cultura historiográfica mais democrática se daria a partir de um uso abrangente do conceito de gênero, incluindo homens e mulheres em múltiplas conexões, hierarquias, precedências e relações de poder.

Assim, o exercício historiográfico de narrar ou de constituir um passado das mulheres, produzindo cultura historiográfica, precisaria estar atento ao fato de que, se isso for feito a partir de concepções onde as experiências femininas são algo intrínseco a uma categoria dada, e não problematizada, pode-se incidir na aceitação dos discursos pautados na materialidade corporal, na aceitação da fixidez do sexo em oposição ao gênero.

Dessa forma quero terminar esse diálogo chamando a atenção para uma importante questão que versa sobre o(s) conceito(s) de cultura histórica perseguido(s) ao longo desse debate e que diz respeito ao ensino de História: mesmo que ele não seja o único e talvez nem o mais privilegiado espaço de produção de cultura histórica, ainda assim penso que precisa está comprometido com a formatação de uma cultura histórica capaz de incluir a diferença enquanto possibilidade de existência. Não falo de uma história que, ao ser produzida e ensinada, seja capaz de acolher todos os modelos de identidades e representações sociais, mas de uma prática de ensino capaz de abdicar da exclusividade dos modelos adotados, partindo da compreensão de que a inclusão das identidades periféricas só se fará quando abandonarmos a pretensão de hegemonia dos modelos ainda tidos como centrais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Andreza de Oliveira. *Interfaces das Noções de Gênero e sua Cultura Histórica*. Dissertação de Mestrado. João Pessoa: UFPB, 2008. Digitado
- CONTIER, Arnaldo Daraya. “O ensino de História: tendências atuais e revisão”. In: CAIMI. Flávia Eloísa. *Conversas e controvérsias – ensino de história no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo: UPF, 2001.
- CORAZZA. Sandra. *O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- DEL PRIORE. Mary. (Coord.) *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto. 1997.
- FLORES, Élio Chaves. Dos ditos e dos feitos: história e cultura histórica. In: *Saeculum - Revista de História*. PPGH/UFPB, n. 16, jan/jun. 2007, pp. 83-102.
- FONSECA. Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. 7 ed. Campinas: Papyrus, 2003.
- _____. *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas : Papyrus, 2003.
- FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (História & Reflexões).

- GONÇALVES, Andréa Lisly. *História e Gênero*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- _____. “Quando foi o pós-colonial? – Pensando no limite” In: *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. In: *Cadernos Pagu*. São Paulo: Unicamp. n. 22. 2004, pp. 201-246
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. (Org.) *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Terra à vista*. Discurso do confronto: velho e novo mundo. Cortez: Campinas, 1990.
- PERROT, Michelle. Escrever uma história das mulheres: relato uma experiência. In: *Cadernos Pagu*. São Paulo: Unicamp. n.4. 1995. pp. 9-28.
- _____. “História das Mulheres. Cultura e poder das mulheres: ensaio de historiografia”. Artigo traduzido por Rachel Soihet, Suely G. Costa e Rosana Soares. In: *Revista Gênero*. - Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero - NUTEG - v. 2, n. 1, pp. 7-30, 2º semestre, 2001.
- RAGO, Margareth. Descobrir historicamente o Gênero. In: *Cadernos Pagu*. São Paulo: Unicamp. n.11. 1998. pp. 89-98
- _____. Libertar a história. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz Lacerda e VEIGA NETO, Alfredo (orgs). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- RAGO, Margareth. Trabalho, Feminismo e Sexualidade. In: DEL PRIORE, Mary. (Coord.) *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto. 1997.
- SCOTT, Joan W. História das mulheres. In: BURKE, Peter. (org.) *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.
- _____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: *Educação e Realidade*, vol. 16, n. 2. Porto Alegre. jul./dez. 1990.
- SILVEIRA, Rosa Maria Godoy da. A cultura histórica em representações sobre territorialidades. In: *Saeculum - Revista de História*. PPGH/UFPB, n. 16, jan/jun. 2007, pp.33-45.

SWAIN, Tânia Navarro. Identidade nômade: heterotopias de mim. *In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz Lacerda e VEIGA NETO, Alfredo (orgs). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.*

Notas

ⁱ As atividades de extensão são contempladas pelo edital PROEXT 2011, tendo, portanto financiamento de bolsas por parte do Ministério da Educação.

ⁱⁱ O II Seminário de Cultura Histórica aconteceu na Universidade Federal da Paraíba no campus de João Pessoa em 2009.

ⁱⁱⁱ As Interfaces das Noções de Gênero e sua Cultura Histórica é o título de minha dissertação de mestrado defendida em 30 de Abril de 2008, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba através da linha de pesquisa Ensino de História e Saberes Históricos, que contou com a importante contribuição e generosa orientação da professora Cláudia Engler Cury.

^{iv} O conceito de *pedagogia cultural* se fundamenta numa perspectiva teórica pós-estruturalista que amplia a noção de educativo na tentativa de demonstrar que para além da relação com conhecimento formal e a educação escolarizada, estamos cercados (as) por objetos (brinquedos, jogos, roupas, etc) e práticas que exercem essa função educativa, se colocando como mecanismos discursivos verbais e não verbais. O exemplo mais próximo que me vem em mente são os jogos infantis que distinguem pontualmente a mensagem destinada a meninos daquelas destinadas a meninas. Quanto à noção de pedagogia cultural vide STEINBERG, Shirley (Org.). *Cultura Infantil: a construção corporativa da Infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

^v Cf. SILVA, T. T. da. "Currículo: uma questão de saber, poder e identidade" *In: Documentos de Identidade*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.