

O ENSINO DA HISTÓRIA E A INVISIBILIDADE DA MULHER¹

Losandro Antônio Tedeschi²

RESUMO

Embora a historiografia oficial as tenha esquecido, as mulheres nunca estiveram ausentes da história. Não se trata agora de agregá-las ao ensino dessa disciplina como um elemento que foi esquecido. O gênero como categoria de análise altera as inter-relações, introduzindo os conceitos do heterogêneo e do plural na complexidade das significações da experiência humana, o que vai exigir profundas alterações na forma como nós educamos. A análise de várias formas do ensino da história em sala de aula manifesta uma desigual presença de mulheres e homens nas imagens e nos textos. O que consideramos mais complexo, é a presença de linguagens, de discursos e imagens que se apresentam como neutros, se convertendo em instrumentos sexistas e masculinizantes na pedagogia em sala de aula. Estes elementos têm contribuído para que as mulheres no dizer de Michelle Perrot “continuem escondidas na história”. Neste texto discuto as perspectivas da inclusão de uma ótica feminina no sistema educacional. Destaco as estratégias discriminatórias pelas quais a mulheres tem dificuldade de acesso ao sistema educacional de forma geral e de certas carreiras educacionais em particular; os preconceitos em relação a seu cultivo de determinadas disciplinas, o tratamento discriminatório que tende a favorecer os homens na relação e na interação de sala de aula entre professor/a e estudantes, bem como os estereótipos em relação a papéis sexuais predominantes em materiais didáticos e livros-texto.

Palavras – chaves: pedagogia, gênero, invisibilidade, poder, reconstrução.

ABSTRACT

Even though the official historiography may have forgotten them, women have never been absent from history. It is not about adding them now to the teaching of this subject as an element that has been forgotten. The genre as analysis category modifies the inter-relations, introducing the concepts of heterogeneous and of the plural in the complexity of the significances of the human experience, what may require deep changes in the way we educate. The analysis of several ways of history teaching in the classroom manifests an unequal presence of women and men in the images and texts. What we consider more complex is the existence of languages, speeches and images that present themselves as neutral, converting themselves into sexist and masculine instruments in the classroom pedagogy. These elements have been contributing to women, in Michelle Perrot speech, “remain hidden in the history”. In this text I discuss the perspectives of the inclusion of a feminine optic in the educational system. I remark the discriminative strategies by which women face difficulties in accessing the educational system in general and certain educational careers in particular, the prejudices in relation to the cultivation of specific subjects, the

¹ Aqueles que forem ler esse artigo como um “marco” da produção historiográfica sobre a visibilidade da mulher, irão se frustrar. Não quero cometer aqui, injustiças involuntárias, pois é impossível cobrir a produção inteira e atualizada sobre esse tema. Nomes de autores não serão deliberadamente citados no texto e as notas referir-se-ão àqueles cujos trabalhos já publicados marcaram, os rumos da história das mulheres. Isso é um ensaio pensado como desafio na construção da visibilidade da história da mulher.

² Doutorando em História pela UNISINOS e membro da REPEM (Red de educación popular entre Mujeres en la América Latina).

discriminative treatment that tends to favor men in the relation and interaction in the classroom between teacher and students, as well as the stereotypes in relation to the predominant sexual role's in didactic materials and textbooks.

Keywords: pedagogy, genre, invisibility, power, reconstruction.

O ENSINO DE HISTÓRIA E A INVISIBILIDADE DA MULHER

Vivemos num mundo em que não existem igualdades de oportunidades para mulheres e homens. Ainda que em países como o nosso esta igualdade está colocada juridicamente desde muitos anos atrás.

A questão que se coloca é: Como contribuir através do ensino da história para promover a igualdade cidadã e a equidade de gênero em nosso país? Nós professores de história trabalhamos muito próximos ao conceito de história como instrumento de conhecimento da realidade humana, e em muitas vezes desenvolvemos ações sobre ela. É nesse terreno prático de ensino-aprendizagem onde devemos concretizar o questionamento do androcentrismo, desde a transmissão de valores de conceitos sexistas até a renovação de modelos e formas de ensinar. Acredito que é no terreno cotidiano do ensino aonde reside a maior possibilidade operativa de mudanças. Para isso é necessário e possível que os professores possam incorporar a discussão do gênero no ensino da história.

Integrar este conceito de análise ao estudo da história não significa acoplar a questão feminina como questão exótica à parte. Não interessa nessa perspectiva uma unidade sobre a condição da mulher. Interessa é ver a mulher na história integrada ao processo histórico. É preciso convencer que a marginalização da mulher nos estudos históricos não implica que as mulheres tenham sido excluídas do processo histórico. Por questões de ética e de rigor histórico, resulta errôneo ensinar a história dentro de uma perspectiva parcial, fragmentada, ignorando a experiência coletiva de mais da metade da humanidade.

A pergunta chave é: O que se constitui matéria da ciência histórica? Como entender o processo pedagógico em sala de aula onde a absoluta maioria dos educadores são mulheres e a escola permanece solidificada em estruturas androcêntricas?

Para começar, o pensamento educacional brasileiro é inflexivelmente machista e patriarcal. Paradoxalmente, a docência e o magistério de primeiro e segundo grau são atividades predominantemente femininas, mas o pensamento sobre a educação é hegemonicamente masculino. Basta percorrer o panteão das ilustres e venerandas figuras pedagógicas brasileiras para perceber que as teorias educacionais foram construídas pelo masculino. É verdade que hoje esse panorama se alterou bastante, com uma produção teórica educacional construída por importantes pensadoras brasileiras. Mas a perspectiva e a abordagem permanecem caracteristicamente masculinas. Apesar dos esforços de certas pesquisadoras, ainda está para ser construída uma perspectiva educacional brasileira que leve em conta e incorpore com seriedade as implicações das contribuições feministas para a teoria social e educacional.

Por outro lado, a herança crítica em educação no Brasil, apesar de toda a recente renovação na teorização do social, tem permanecido rigidamente apegado a esquemas marxistas fechados e estáticos de análise. Essa tradição crítica tem sido incapaz não apenas de reformular a análise da dinâmica de classe, mas de reconhecer e incorporar novos atores e

movimentos sociais. Não é preciso dizer que essa cegueira diminui e enfraqueceu bastante seu potencial crítico. Pode-se dizer até que talvez seja essa incapacidade que tem contribuído para uma certa paralisação e imobilismo do pensamento educacional crítico face às investidas da nova reorganização da direita no Brasil. Temos de um lado antigos esquerdistas arrependidos e convertidos ao credo neoliberal; de outro, esquerdistas ainda em oposição, mas paralisados pela insuficiência de seus antigos instrumentos de análise para dar conta das novas e complexas configurações do social e do político. Mas essa é outra história.

A tradicional perspectiva feminista em educação dirige-se fundamentalmente a questões de acesso e desempenho das mulheres no sistema educacional. São importantes, nessa perspectiva: as estratégias discriminatórias pelas quais as mulheres têm dificuldades de acesso ao sistema educacional de forma geral e a certas carreiras educacionais em particular; os preconceitos em relação a seu cultivo de determinadas disciplinas (matemática/ ciências); o tratamento discriminatório que tende a favorecer os homens na relação e na interação de sala de aula entre professor/a e estudantes. Outra abordagem, agora também já tradicional, é aquela que focaliza os estereótipos em relação a papéis sexuais predominantemente em matérias didáticas e livros-texto.

Embora essas abordagens continuem importantes e centrais no projeto político de construir uma escola e uma educação não sexistas, elas têm sido ampliadas por outras investigações e concepções que contestam o caráter predominantemente masculino e patriarcal do próprio conhecimento corporificado em sala aula. Aqui o conhecimento e o currículo não são meramente contaminados e distorcidos por certos estereótipos e certas concepções masculinas: as próprias formas de conhecer, ensinar e aprender são problematizadas expressando de forma privilegiada a experiência e perspectiva masculina. O conhecimento é masculino. O currículo é masculino.

Nesta perspectiva, a própria ciência é submetida a uma crítica epistemológica social, na qual suas características – domínio da natureza, objetivismo, pretensões de universalismo e neutralidade – são analisadas não apenas como reflexão na perspectiva e na experiência masculina, mas também profundamente tingidas de etnocentrismo.

Desde Aristóteles, um dos primeiros a escrever, entre outras coisas, sobre as mulheres, que esta metade da humanidade é descrita como alguém inferior, pouco digno de confiança, pouco desenvolvido, pouco inteligente e assim por diante. As relações entre marido-mulher e pai-filho diferem da relação amo-escravo, por que estes por natureza não pertencem a si mesmo. Porém, a justificação da autoridade é baseada no princípio de que o “macho é mais apto para a direção do que a fêmea e o velho mais apto do que o jovem”, portanto, a mulher deve ser governada como se governa um cidadão; porém, sem haver alternância no poder, por que a mulher não tem autoridade (COLLING, 2002)

A época moderna é, sobre este tema, bem interessante. O sujeito cartesiano, unitário e centrado, que está na raiz mesma do projeto científico, é macho, branco e europeu. A “razão” que preside o empreendimento científico, longe de representar um ser universal, expressa a experiência e a perspectiva do homem e de um homem muito particular. O aparecimento do conceito de igualdade nesse período ajuda a entender tantas reticências. Com efeito Platão, Aristóteles ou os Pais da Igreja não tinha receios, em afirmar a desigualdades dos sexos. Para eles isso fazia parte de um fato da natureza. Um exemplo do comportamento de Aristóteles é o seu mal-estar diante de uma justificativa da escravidão, cuja naturalidade lhe parecia incerta, enquanto a sujeição das mulheres soava-se evidente (ARISTÓTELES, 1960, p.391).

A época moderna torna menos simples a tarefa filosófica de justificar a dominação masculina. O Contrato Social de Rousseau parece ignorar o lugar das mulheres numa futura república. Para Rousseau e Spinoza, a razão das mulheres não pareceria lógica. Para faltarlhes o controle, atributo do homem moderno, sua razão era considerada fraca, frágil sem parâmetros, o que a torna obrigatoriamente à dependência da razão masculina. Mais além, esta peculiaridade obrigava as mulheres ao aprendizado das virtudes e as regras de conduta. Por não possuírem razão, as mulheres seriam dotadas de paixões desenfreadas; paixões tanto como a razão, sem limites. Daí a educação moral que, dos gregos à Rousseau, alimentará o discurso sobre as mulheres; uma educação moral que segundo esses autores, as afastaria do acesso ao saber e do exercício de sua razão. Educação que imprimia um limite a vontade, sem freios, da criatura insatisfeita que era a mulher.

Paradoxalmente, como observou Michele Perrot (1998), cabe a mulher, definida como “naturalmente”, dotada de características voltada aos cuidados (carinho, amor, preocupação pelos outros), a responsabilidade de desenvolver esse ser racional, lógico, científico – o homem, naturalmente – através do processo de escolarização. O sujeito pensante, racional, é masculino. A mulher é apenas o seu outro, o “outro” da razão. A educação institucionalizada através da história atribui a mulher esse papel contraditório: o de produzir o homem racional a partir de sua suposta – feminina – irracionalidade.

Este marco científico e ideológico condicionou a construção histórica da mulher. Durante muito tempo, as ciências naturais, a história se concentrou no espaço racional do lugar do público, e o espaço privado não se considerava o espaço vital para explicar o acontecer histórico.

Mas a crítica feminista à educação e às ciências e o conhecimento nelas corporificado não se limita, naturalmente, ao seu componente científico. A história e as demais ciências refletem e expressam basicamente o ponto de vista e a experiência masculina nos seus currículos e disciplinas.

Esse falocentrismo pedagógico tem implicações não apenas para a formação da identidade feminina, como também é evidente, para a produção da identidade masculina. Ao fixá-las às subjetividades que lhes foram atribuídas pelo patriarcalismo dominante, um currículo escolar masculinamente organizado contribui, centralmente, para reproduzir e reforçar o domínio masculino sobre as mulheres.

Nas análises dos livros de história lamentavelmente revela o que nos propomos a desconstruir e romper: a invisibilidade da mulher. Nesse movimento da construção da visibilidade da mulher e de desautorização e deslegitimação das narrativas estabelecidas, ganha centralidade a contestação às posições essencialistas e ahistóricas sobre a “natureza” feminina e masculina. Numa perspectiva que privilegia o papel da linguagem e do simbólico na construção e produção das identidades sexuais e sociais, temos que interrogar e questionar os discursos que nos tentam fixar identidades particulares, supostamente ligadas ao destino ou a natureza. É importante colocar no próprio centro do estudo da história uma visão que destaque o papel da linguagem e do discurso na produção de subjetividades particulares e identifique suas conexões com desejos e vontades de poder – de indivíduos e grupos particulares.

Os dominados aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-as assim ser vistas como naturais. O que pode levar a uma espécie de auto depreciação ou até de auto desprezo sistemáticos, principalmente visíveis, na representação como as mulheres fazem (...) A violência simbólica de institui por meio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante quando ele não dispões, para pensa-la e para se pensar, ou melhor, para pensar a sua relação com ele mais do que instrumentos de conhecimento que ambos tem em comum e que, não sendo mais a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural (BOURDIEU, 1999, p. 47).

Teóricos sociais como Joan Scott, Bourdieu, Foucault e historiadores como Léfèbvre, Hobsbawn, Thompson, Burke, romperam com a exclusividade de uma análise historiográfica enrijecida, e hoje a nova história, valoriza os estudos da vida cotidiana, das mentalidades, dos sentimentos, da sexualidade, dos medos criando uma nova investigação e ensino no estudo da história.

A contestação feminina ao conhecimento, à invisibilidade na história e à escola existente coloca uma série de dificuldades e dilemas. O que considero importante é talvez aquela que se centra na análise dos valores e características que refletem as experiências diferenciadas de gênero. O ponto de vista e a experiência masculina são criticados – do ponto de vista feminista – por enfatizarem o cultivo de uma personalidade aquisitiva, competitiva, agressiva, individualista, dominadora e por expressarem uma visão fechada, determinada, fixa, totalitária, previsível, idêntica (MURARO, 2002, p. 198).

Esses valores se apoiariam a uma experiência feminina centrada na preocupação pelo outro, comunitarismo, solidariedade, desejo de conexão e numa visão que ressalta o múltiplo, o aberto, o indeterminado, o imprevisível. A grande questão que se coloca é que os primeiros valores, embora indesejáveis do ponto de vista da democracia e da justiça, são exatamente os valores e características que dão ao homem seu poder de dominação, enquanto os segundo valores, desejáveis de uma perspectiva de igualdade social, são precisamente aqueles que servem para reforçar e justificar a posição subalterna das mulheres.

A saída desse dilema consiste, talvez, em não renunciar a valores que podem ser superiores de uma perspectiva social mais ampla (solidariedade, conexão, cuidado), mas se identificar e reconhecer sempre seu possível envolvimento em relações de poder. Podem ser desejáveis, mas se não se inverte a hierarquia na qual eles estão inscritos como inferiores, apenas veremos reforçadas as relações de dominação patriarcal existente.

Para reverter essa situação, é preciso considerar-se seriamente formas de introduzir o ponto de vista e a experiência feminina na escola e no currículo. Dada a rigidez e conservadorismo dos currículos de história existentes é difícil ver como isso funciona. Certamente isso deveria começar pela formação fornecida nas faculdades de educação e nos cursos de magistério. Um exame do currículo dessas instituições certamente mostraria a pouca ou nula atenção dada à questão do gênero e do patriarcado e suas implicações para o ensino.

Isso permitirá uma visualização do problema que constituiria um elemento provocador de debate do elemento público. Desde os docentes em sala de aula, a homens e mulheres dedicados a investigação histórica, percebemos que é possível achar as vertentes para visibilizar as mulheres na história. Percebemos uma preocupação para a igualdade, mas esse reconhecer dados esquecidos, partem do pressuposto que a experiência histórica das mulheres

seja igual necessariamente a dos homens. Não se questiona sequer a possibilidade de uma experiência diferente. Constitui um caminho de visibilidade que não compartilhamos por entender insuficiente.

Por outro lado, pesquisadores e professores, homens e mulheres, tem descoberto a categoria de gênero como forma de análise. Essa categoria nos ajuda a produzir e introduzir o conceito de heterogeneidade, voltada para professores/as e alunos. O manejo desse conceito resulta essencial para alimentar um valor pouco abundante na sociedade brasileira. As mudanças na condição feminina se atribui automaticamente, funcionalmente, as mudanças sociais, políticas e econômicas globais e até agora poucos e poucas se tem perguntado qual foi o papel das mulheres nesse câmbio. O desafio está na construção do que chamamos de “empoderamento”.

Além disso, é preciso inventar formas de intervir diretamente no próprio currículo das escolas de 1ª e 2ª graus para criticar seu androcentrismo e construir um conhecimento menos sexista. É preciso examinar os currículos existentes para ver não apenas em que extensão a experiência e a perspectiva feminina estão excluídas, mas para criticá-los naquilo que expressam, de forma privilegiada, a experiência e o ponto de vista masculino. Temos que perguntar: a qual ponto de vista e experiência está o ensino de história concedendo autoridade e legitimidade? Quais as posições de poder – em termos de gênero – estão sendo reforçadas com as experiências proporcionados pelo ensino da história e pelos materiais existentes? Que materiais e recursos – largamente existentes na literatura e historiografia em geral e na comunidade – poderiam ser introduzidos para ajudar a rever tais tendências existentes? Como envolver os/as estudantes ativamente nesse processo de organização e criação de um conhecimento histórico que subvertam as relações patriarcais existentes de poder e torne a história da mulher visível?

É central uma perspectiva que subverta, conteste, desestabilize os valores masculinos inscritos no ensino da história, uma compreensão das formas pelas quais os mecanismos de produção de nossas identidades sexuais se dirigem fundamentalmente ao corpo e a o físico. Nossas análises de processo de formação tem sido excessivamente racionalistas e intelectualista. Mas se há alguma coisa importante que nos foi ensinada pela literatura, pela historiografia recente em teoria social é que a inscrição do social na produção da subjetividade esta inextricavelmente ligada a sujeição de nossos corpos. Ainda temos muito a aprender de noções como “biopolítica, poder” de Foucault e de “habitus e simbólico” de Bourdieu. Se quisermos realmente compreender todas as implicações sociais no estudo da história em sala de aula, temos que deixar para trás a concepção idealista e racionalista profundamente arraigada na análise e nas práticas educacionais. Nossa produção como homens e mulheres, através do processo de escolarização, passa fundamentalmente pelo disciplinamento de nossos corpos. Uma perspectiva que pretenda ser subversiva dos arranjos existentes não pode deixar de levar isso em conta.

Estas questões, esses comentários trazem a luz o debate sobre a história das mulheres. História das mulheres, engloba, portanto, a história de suas famílias, do seu cotidiano, de seu trabalho, de suas representações na literatura, na mídia. A visibilidade da mulher é a história do seu corpo, da sua sexualidade, da violência que sofreu ou que praticou, da suas loucura, de seus sentimentos etc... Sua história é igualmente, a das representações que fazem odiar, como as que cercam as bruxas, as lésbicas, as prostitutas, as rebeldes, as anarquistas, as loucas. As mulheres aparecem de uma história ditada pelas fontes documentais, fontes de mudanças estruturais no mundo político, econômico, religioso. Elas circulam em documentos de toda a

sorte: processos de inquisição, greves, leis, livros, crônicas de viagem, atas de batismo, diários, fotos, relatório médicos, jornais, pinturas, policias...

O exame a interpretação desses documentos faculta a realização de uma história relacional, uma história que envolve as aspirações e realizações, parceiros e contemporâneos, construções e derrotas femininas, marcando a produção historiográfica com a complexidade e a diversidade das experiências vividas pelas mulheres.

No ensino da história sobre a questão feminina a certos problemas. Um deles é a falta de historiadores, homens e mulheres, que interpretem com maior frequência o estabelecimento, o início e a importância dos fatos históricos que envolvem as mulheres, como falta um maior número de pesquisas regionais ou sínteses, que nos permitam resgata-las de regiões onde o tema ainda não despertou vocações. Faltam debates sobre a história das mulheres. E poderíamos perguntar: para que serve a história das mulheres? E a resposta viria simples, para fazê-las existir, viver e ser. Esta é uma das funções primordiais da história.

São perguntas e tarefas difíceis. Elas apontam, entretanto, para questões muito concretas e cotidianas. É frequente cobrar-se às perspectivas críticas em educação o fato de não apontarem soluções concretas. A dominação masculina na sociedade, na escola, no ensino de história é um fato muito concreto e cotidiano. Agir para contestá-la não é nenhuma tarefa abstrata e distante. Pertence a própria esfera do cotidiano e pode ser enfrentada logo na segunda-feira pela manhã, em nossas salas de aula. Mas pode ser iniciada mesmo antes – no domingo à noite e na nossa própria casa.

BIBLIOGRAFIA

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Atena, 1960.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

COLLING, Ana. **O corpo que os gregos inventaram**. Artigo. Ijuí, 2002.

COSTA, Viotti Emilia da. **Novos públicos, novas políticas, novas histórias: do reducionismo econômico ao reducionismo cultural: em busca da dialética**. Revista de pós-graduação em história da UFRGS. POA, n.10, Dez. 1998.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREITAS, César Marcos (org). **Historiografia Brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.

INSTITUTO MUJER. **Educar en relación**. Madrid: Mujer, 2002.

MURARO, Marie Rose. **Feminino e Masculino: Uma nova consciência para o encontro da diferença**. Rio de Janeiro: Sextante. 2002.

PERROT, Michelle. **História as Mulheres no Ocidente**. Vol V. Porto: Afrontamento, 1994.

_____. **Os excluídos da História**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

SCOTT, Joan. **Gênero uma categoria útil de análise histórica**. Recife: SOS CORPO, 1991.

STREY, Neves Marlene. **Mulher: estudos de Gênero**. São Leopoldo: Unisinos, 2002.