

REFLEXÕES SOBRE MULHERES, GÊNERO E APRENDIZAGEM HISTÓRICA

ANADIR DOS REIS MIRANDA*

RESUMO

Este artigo enfoca a discussão sobre a implicação do gênero na aprendizagem histórica, particularmente quanto à formação das identidades e consciência histórica de alunas e alunos. Partindo do pressuposto de que há recortes e seleções quanto aos passados acessados em sala de aula, e de que essas memórias são um “elemento essencial do que se costuma chamar identidade individual e coletiva” (MARTINS, 2007: p.17), perguntamo-nos o quanto a indiscutível invisibilização das mulheres e de suas experiências nos conteúdos e livros didáticos de história têm atuado na formação da identidade das alunas. Ou seja, como discentes do gênero feminino constroem um sentimento de si mesmas, de existência e continuidade ao longo do tempo? Como elas se representam? Como um outro, como uma falta? E quanto ao tipo de consciência histórica que desenvolvem? Não sendo comum que se historicize suas identidades e experiências nas aulas de história, tendo em vista a visão de gênero essencialista ainda marcante nos conteúdos, livros didáticos e falas docentes, é possível que elas se concebam, em grande parte, como sujeitos a-históricos. Nesse sentido, como se posicionam e se orientam em relação ao tempo?

PALAVRAS-CHAVES: Mulheres. Gênero. Aprendizagem histórica.

ABSTRACT

This paper is focused on the discussion of the implications of gender in historical learning, particularly regarding the formation of identities and historical consciousness of students. Assuming that there are cuts and selections regarding the past as accessed in the classroom, and that those memories are an “essential element of what is called individual and collective identity” (Martins, 2007: p. 17), this study wonders how the indisputable invisibility of women and their experiences in the contents and history of textbooks have been active in forming the identity of female students. How do female students build a sense of themselves, existence and continuity over time? How do they represent themselves? As an other, as a lack? What about the

* Doutoranda em História pela Universidade Federal do Paraná e professora do curso de Licenciatura em História do Centro Universitário Campos de Andrade. Email: anadirrm@gmail.com

kind of historical consciousness that they develop? Since it is not common to historicize such identities and experiences in history classes, in view of the essentialist gender standpoint still striking in contents, textbooks and teachers speech, it is possible that they think of themselves mostly as no-history subjects. In this sense, how do they position and orientate themselves in relation to time?

KEYWORDS: Women. Gender. Historical learning.

Por que precisamos aprender História? Qual é a função da aprendizagem histórica para a formação humana? Segundo os objetivos da aprendizagem histórica, presentes nos PCNS para o Ensino Fundamental,

o ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas (PCNS, 1997: p. 32).

Essa proposição se baseia em duas premissas, a de que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade (tanto individual como coletiva) e a de que a ciência história é uma das principais responsáveis pela preservação e problematização da memória.

A importância do papel da memória para a construção da identidade se explica quando lembramos o quanto ela é importante para o sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou grupo em sua reconstrução de si (MARTINS, 2007, p. 17). Nesse sentido, o tipo de memória acessada, preservada, valorizada, influenciará sobremaneira as identidades construídas e, consequentemente, a atuação dos sujeitos nas relações sociais.

Outro fator preponderante para a formação da identidade é a *consciência histórica*, definida como certa forma de se posicionar no

¹ Existem diferentes dimensões da memória: individual, social e histórica. A última difere das primeiras pela sua propensão à objetividade científica, sendo produto da pesquisa científica na área de História. Apesar da sua legitimidade acadêmica, a memória produzida pelos historiadores e historiadoras possui graus de subjetividade inerentes à própria ciência: ideologias, delimitações culturais, subjetividade da pesquisadora ou pesquisador, entre outras. Nesse sentido, a memória resgatada, valorizada, preservada pela ciência histórica pode representar a memória de determinado grupo social, de certo acontecimento histórico em detrimento de outros, ou pode ser a memória que as fontes permitiram conhecer.

tempo.² A consciência histórica funciona como um “modo específico de orientação” nas situações reais da vida presente, tendo como função específica ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente. Desse ponto de vista, a consciência histórica dá à vida uma “concepção do curso do tempo”, trata do passado como experiência e “revela o tecido de mudança temporal no qual estão amarradas as nossas vidas” (SCHIMIDT e GARCIA, 2005, p. 301).

Segundo Rüsen, há quatro modelos de consciência histórica: **tradicional** (a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado); **exemplar** (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana); **crítica** (permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições); e **genética** (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda sua complexidade) (Apud, SCHIMIDT e GARCIA, 2005, p. 303). O tipo (ou tipos) de consciência histórica que cada pessoa desenvolve depende da sua aprendizagem histórica, tanto na vida cotidiana como escolar. É importante ressaltar, de qualquer forma, que os modelos de consciência histórica delineados acima possibilitam diferentes formas de relação dos sujeitos com a realidade, desde encará-la como a-histórica e imutável, por isso impassível de interferência e mudança, até ter a consciência de sua historicidade, no sentido de analisar nossos modos de viver e pensar como contingentes, produto das relações humanas. Essa concepção recupera a historicidade dos valores e a possibilidade dos sujeitos problematizarem a si mesmos.

Observamos, assim, que compreender as relações entre identidade, memória e consciência histórica é fundamental para refletirmos sobre aprendizagem histórica. O que também é imprescindível para essa discussão, mas ainda pouco usual entre as pesquisadoras e pesquisadores da área, é a problematização da

² A consciência histórica relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual. Portanto, a consciência histórica tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica. (SCHIMIDT e GARCIA, 2005, p. 301)

categoria de sujeito histórico universal.³ Ou seja, quando nos referimos à memória, identidade e consciência histórica, é necessário levar em conta que tais conceitos não estão relacionados a um sujeito neutro e universal, que representaria todos os seres humanos, mas sim a uma gama de sujeitos reais: mulheres, homens, negros, brancos, europeus, não-europeus, cujas construções sociais e subjetivas são específicas. Nesse sentido, o debate sobre as dimensões que envolvem a aprendizagem histórica precisa levar em conta a diversidade existente entre grupos e sujeitos.

Isso nos leva a refletir, por exemplo, se o gênero⁴ das alunas e alunos diferencia a sua aprendizagem histórica e, conseqüentemente, a sua relação com a memória, consciência histórica e identidade. E quando nos referimos ao gênero, o definimos como uma das dimensões da construção social e subjetiva dos sujeitos, uma das nossas *identidades culturais* ou subjetividades. Hall define *identidades culturais* como aqueles aspectos de nossas identidades que surgem do nosso “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, linguísticas. Nessa concepção, a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem (HALL, 2005, p. 11).

A identidade ou subjetividade de gênero está inserida nessa mesma lógica, e para compreendê-la necessitamos analisar suas *construções sociais* (os sistemas de gênero, que englobariam discursos, estereótipos, representações) e suas *construções subjetivas* (as diferentes formas através das quais diferentes grupos e sujeitos se constroem dentro dessas redes de significado, materializando e ressignificando essas normatizações

³ Esse debate envolve a reflexão sobre a produção do conceito de *sujeito* pelo pensamento ocidental moderno. Ou seja, de como o sujeito, pretensamente idealizado como neutro, na realidade está fundamentado em padrões de masculinidade e em valores culturais europeus. Tal reflexão foi empreendida pelos estudos feministas, pós-coloniais e pós-estruturalistas.

⁴ O conceito de gênero refere-se à construção social do sexo. A palavra sexo designaria somente as características anátomo-fisiológicas dos seres humanos (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora da sua constituição social). Todas as dimensões de comportamento, atividades, experiências dos seres humanos, categorizados como homens e mulheres, são designados como gênero. O raciocínio que fundamenta essa distinção baseia-se na ideia de que há machos e fêmeas na espécie humana, mas a qualidade de ser homem ou mulher é realizada pela cultura (EGES D2, 2010, p. 46)

sociais).⁵ Lembrando que se trata de uma relação dinâmica, que acontece de forma dialética.

É nesse sentido que precisamos refletir sobre a influência das identidades de gênero na aprendizagem histórica. Compreendendo as implicações do gênero no ensino e aprendizagem histórica como uma instância da “construção social do gênero” e as dimensões da identidade influenciadas pela aprendizagem histórica, como a memória e a consciência histórica, as quais se construiriam de forma genericada, como “construções subjetivas do gênero”.

É no interior desse debate sobre as inter-relações entre história, gênero e ensino que a invisibilidade das mulheres nas aulas de história se torna significativa. Sua exclusão dos manuais didáticos⁶ é um demonstrativo de que a memória acessada e preservada não é a de todos os grupos humanos. A consciência de que “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade individual e coletiva” (MARTINS, 2007, p. 17) leva-nos a pensar o quanto esse “esquecimento” tem influenciado na formação da identidade das alunas. Ou seja, como as alunas constroem um sentimento de si mesmas, de existência e continuidade ao longo do tempo, se a impressão que elas têm é a de que nunca existiram? Como elas se representam? Como um *outro*, como uma falta? E quanto ao tipo de consciência histórica construída? Ou seja, como elas se posicionam em relação ao tempo? Compreendem que “o ser mulher” é algo histórico? Que suas experiências são relativas de contexto para contexto? O mais provável é que se pensem como sujeitos a-temporais, pois não é comum que se historicize suas experiências nas aulas de história.⁷ Por exemplo, sua

⁵ Segundo Scott, como elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas, o gênero implica quatro elementos: primeiro, os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas (Eva e Maria como símbolo da mulher, por exemplo, dentro da tradição cristã do Ocidente, mas também os mitos da luz e da escuridão, da purificação e da poluição, da inocência e da corrupção); segundo, os conceitos normativos que põem em evidência as interpretações dos símbolos, que se esforçam para limitar e conter suas possibilidades metafóricas (esses conceitos estão expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas e jurídicas e tomam a forma de uma oposição binária, que afirma, de maneira categórica e sem equívocos, o sentido do masculino e do feminino); terceiro, uma referência às instituições e à organização social; quarto e último, a identidade subjetiva. (SCOTT, 1990, p. 14-15).

⁶ Apesar de as pesquisas sobre história das mulheres terem aumentado significativamente nas últimas décadas, suas experiências ainda não são consideradas relevantes ao ponto de comporem disciplinas acadêmicas obrigatórias, tampouco representam uma parcela significativa das temáticas que compõem os livros didáticos.

⁷ De acordo com Gandelman, cada vez mais os historiadores têm reivindicado para a história um papel desestabilizador, por assim dizer. É central nesse pensamento a

relação com o espaço privado, sua pouca participação no espaço público, nas batalhas e na política, não são contextualizadas historicamente, o que permite subentender que a singularidade das suas experiências é fruto de pré-disposições divinas, anatômicas ou fisiológicas. Ou seja, como pretendemos desenvolver sujeitos históricos, que se percebam como parte do processo histórico, como agentes do devir histórico, se a metade desses alunos simplesmente parece não fazer parte da história? Quando suas experiências parecem congeladas no tempo, quando seu destino parece delineado antecipadamente por forças que estão além deles? Dessa forma, não podemos deixar de frisar o quanto deixar as mulheres “fora da história” pode se mostrar paradoxal, incoerente com os objetivos da aprendizagem histórica para a formação humana. Pensamos que essas reflexões atestam a importância de se inserir e problematizar a participação das mulheres na história.

A INSERÇÃO DAS MULHERES NAS AULAS DE HISTÓRIA

Desde que as historiadoras e historiadores começaram, a partir da década de 60, a trazer à tona as experiências das mulheres, delineando um campo de estudos conhecido hoje como *História das Mulheres*, uma questão incômoda para o campo historiográfico se impôs. Segundo Scott:

A emergência da história das mulheres como um campo de estudo acompanhou as campanhas feministas para a melhoria das condições profissionais e envolveu a expansão da própria história. Mas não foi uma operação direta ou linear, não foi simplesmente uma questão de adicionar algo que estava anteriormente faltando. Em vez disso, há uma incômoda ambigüidade inerente ao projeto de história das mulheres, pois ele é ao mesmo tempo um suplemento inócua à história estabelecida e um deslocamento radical dessa história (SCOTT, 1991: p. 75).

noção de *contingência*. A noção de que as coisas não precisariam necessariamente ter sido como foram e, principalmente, a de que não precisam continuar sendo de determinada maneira. Essa noção advoga para a história, ao mesmo tempo, a ideia de transformação e de agência humana – noções centrais para o conhecimento histórico e igualmente para a aprendizagem histórica. Entretanto, certas “contingências” parecem ser aceitas mais facilmente que outras. A contingência acerca de um país, de um sistema de governo ou de uma instituição pode ser alvo de pouca polêmica. Já a contingência sobre aquilo que consideramos “natural” e biológico, é um campo de difícil trânsito. É nessas áreas “duras” que a reflexão histórica se faz mais necessária. (GANDELMAN, 2003, p. 210).

Nesse sentido, o fato de as mulheres terem sido incluídas como objetos de estudo, como sujeitos da história, colocou em cheque o conceito de sujeito histórico universal⁸, os parâmetros científicos utilizados para determinar quais espaços e fontes teriam maior relevância para o processo histórico, as grandes divisões temporais da história (História Antiga, Média, Moderna e Contemporânea)⁹, a valorização de determinadas aspectos da realidade social (economia e política) em detrimento de outras (cultura, cotidiano, vida privada), e mesmo a pretensa neutralidade do(a) próprio(a) historiador(a). Enfim, a inclusão das mulheres como sujeito e objeto do conhecimento histórico propiciaram o questionamento e a revisão de vários paradigmas que até pouco tempo conferiam legitimidade à história como ciência. Nesse sentido, quando incluímos as mulheres na história, tanto em nível acadêmico como de ensino, não se trata simplesmente de encará-las como um suplemento, somente como a inclusão de algo que estava faltando, mas a revisão de toda a história.¹⁰

É nesse sentido que a categoria de gênero se torna fundamental para que o trabalho com a “história das mulheres” não se restrinja a incluídas nos manuais didáticos e nas aulas de história como “algo a mais”, por vezes exótico, como um complemento às narrativas oficiais, que é como a participação das mulheres na história tem sido apresentada nas práticas escolares. Várias pesquisas sobre a representação das mulheres na história ensinada atestam esse fenômeno. Por exemplo, nos livros didáticos,

assuntos e mulheres não faltam para serem abordados e discutidos, entretanto a abordagem é secundária e, por vezes, residual. De um modo geral, o aspecto político e econômico continua sendo a principal linha de explicação e articulação do conteúdo, ainda que algumas “novidades” sejam incorporadas. Ou seja, o público, o oficial

⁸ Segundo Scott, como a moderna historiografia ocidental tem incorporado com muito mais frequência o homem branco como *sujeito histórico universal*, a história das mulheres trouxe um dilema, o da “diferença”. Pois o “universal” implica uma comparação com o específico ou com o particular, homens brancos com outros que não são brancos ou não são homens. Mas essas comparações são mais frequentemente estabelecidas e compreendidas como categorias naturais do que como termos relacionais. Por essa óptica, reivindicar a importância das mulheres na história implica desestruturar e trazer à tona esses sistemas de significação, ou em outros termos, implica necessariamente ir contra as definições de história e seus agentes já estabelecidos como verdadeiros. (SCOTT, 1991, p. 77).

⁹ Afinal, tais marcos representariam os contextos de transformação nas condições de existência das mulheres?

¹⁰ É importante frisar que na visão de Scott, mesmo como um mero suplemento, a história das mulheres desestabiliza muitos dos paradigmas da história oficial.

e os “grandes” nomes da história continuam com lugar assegurado, enquanto as mulheres, os pobres, as crianças, como não estão efetivamente presentes na vida pública, continuam de fora, ou no máximo entram como parte complementar, fora do texto principal, na maioria das vezes ganhando o status de peculiar e exótico. (FERREIRA e CERRI, 1991, p. 7).

O uso da categoria de gênero, tanto na pesquisa histórica quanto na história ensinada, possibilita que a participação das mulheres na história seja trabalhada de forma problematizadora e não meramente descritiva.¹¹ Falar sobre a participação “secundária” das mulheres nos fenômenos históricos, demonstrar que tiveram uma participação no espaço privado, nos acontecimentos do cotidiano, ou que umas poucas “heroínas” sobressaíram na política e na ciência, enfim, mostrar que elas tiveram um papel na história, mas diferente e complementar em relação ao dos homens, contribui muito pouco para que alunas e alunos desenvolvam um olhar histórico e analítico quanto à participação das mulheres na história. Na realidade, tal tipo de abordagem, ao invisibilizar os mecanismos sociais e culturais que influenciam as ações das mulheres, corroboram com a ideia paradoxal de que os seres humanos são históricos e que as mulheres não o são.

Faz-se necessário, dessa forma, a partir das teorizações produzidas no âmbito dos estudos de gênero e história, problematizar, junto aos alunos e alunas, questões como: Por que as mulheres foram invisibilizadas na História? Se elas tiveram experiências singulares, como explicar isso historicamente? Tiveram as mesmas oportunidades que os homens? Receberam a mesma educação? Quais interditos sociais e culturais delimitavam suas ações e espaços de atuação? Afinal, como se delimita quais acontecimentos e espaços históricos são os mais importantes? Como é produzido o conhecimento histórico?

¹¹ A categoria de gênero foi incorporada pelas historiadoras de mulheres (décadas de 70 e 80) devido à necessidade de se problematizar as experiências das mulheres na história ao invés de simplesmente descrevê-las. Depois de duas ou três décadas do surgimento deste “domínio” da história, já não era suficiente mostrar que as mulheres tinham participado da história, mesmo que em espaços e funções diferentes dos homens (considerados os verdadeiros agentes da história), necessitava-se compreender por que as coisas se configuraram dessa forma. De acordo com Soihet, o termo gênero foi proposto por aqueles que defendiam que a pesquisa sobre as mulheres transformaria fundamentalmente a disciplina, acrescentando não somente novos temas, como também iria impor uma reavaliação crítica das premissas e critérios do trabalho científico existente. (SOIHET, 1997, p. 279).

O objetivo dessas questões é levar para o espaço escolar a discussão de questões importantes, como as implicações de gênero *para e na* produção do conhecimento histórico¹², os processos de constituição das subjetividades de mulheres e homens, enfim, a possibilidade de se construir uma concepção histórica quanto às ações humanas, que levem os alunos e as alunas a se compreenderem como sujeitos históricos.¹³ E a história das mulheres do tipo “suplemento” não daria conta de alcançar esse objetivo fundamental, podendo inclusive reafirmar concepções de gênero essencialistas.

Com base em todas as implicações presentes no projeto de se inserir as mulheres nas aulas de história, que implica repensar o conhecimento histórico, pensamos que essa prática não pode ficar restrita a projetos isolados. Também não se trata de um tema transversal, mas de uma revisão (para não dizer uma reconstrução) do conhecimento histórico em todas as instâncias: acadêmica (revisão de paradigmas envolvidos na produção do conhecimento histórico pelas historiadoras e historiadores), pedagógica (revisão do currículo, dos conteúdos, metodologias e objetivos relacionados à disciplina de História) e de ensino (revisão das práticas pedagógicas pelas professoras e professores de história). Entendemos que esses campos dialogam entre si, influenciando-se mutuamente, inclusive que a esfera escolar possui dinâmicas próprias, cujos saberes, práticas e representações não significam simplificações ou transposições do conhecimento acadêmico.¹⁴ Nesse sentido, nada impede que a revisão da história, de modo a incluir as mulheres

¹² Como o fato de a maior parte dos historiadores e historiadoras localizar a-criticamente os homens na esfera da cultura e no mundo público e as mulheres na natureza e no mundo privado, sem levar em conta as implicações de gênero dessa dicotomia, tanto na sua formulação como nas ideias que acabam reafirmando: “os homens são sujeitos históricos (culturais), as mulheres não (pois são dominadas pela natureza)”, ou ainda, “o espaço público é histórico, o espaço privado não”. (AZEVEDO e ALMEIDA, 2003, p. 191).

¹³ Nesse sentido, é importante sublinhar que o conceito de gênero não deve ser utilizado somente para compreender as subjetividades das mulheres, mas também as dos homens. Muitas teóricas e teóricos da área defendem inclusive que o conceito de gênero deve ser incorporado de forma mais representativa aos estudos da área de humanas, sendo tão importante quanto os conceitos de classe e raça, tendo em vista que as desigualdades humanas se organizam, no mínimo, a partir desses três eixos.

¹⁴ As disciplinas escolares, por exemplo, não representam apenas o resultado de uma transposição do conhecimento científico. Trata-se de um fenômeno muito mais complexo, cujo entendimento exige que analisemos as práticas docentes e discentes, as finalidades de constituição dessas disciplinas e os fenômenos culturais a elas relacionados. (CHERVEL, 1990, p.184).

como agentes históricos, seja também empreendida por professoras, professores, pedagogas, pedagogos, alunas, alunos, em suas práticas cotidianas, no espaço escolar, ainda que isso não tenha sistematicamente sido feito no espaço acadêmico, nos livros didáticos, ou nos conteúdos historicamente convencionados. Por isso, insistimos na ideia de um trabalho processual e constante de inclusão e problematização das mulheres nas aulas de história. O que significa recuperar suas experiências, dando-lhes visibilidade, historicizar e relativizar suas práticas e seus espaços de atuação em diferentes contextos, questionar o conhecimento histórico produzido, problematizar as narrativas e imagens presentes nos livros didáticos, utilizar a categoria de gênero para analisar diferentes dimensões da realidade, enfim, propiciar novos olhares para que surjam novas narrativas.¹⁵

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUAD, D. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2006.

AZEVEDO, Cecília e ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. "Identidades Plurais". In: ABREU, M. e SOIHET, R. *Ensino de história: conceitos, temática e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

BEZERRA, H. Gonçalves. "Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos". In: KARNAL, L. *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2009.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação, n.2, 1990.

COSTA, S. G. "Gênero e História". In: ABREU, M. e SOIHET, R. *Ensino de história: conceitos, temática e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade/Organizadores Carrara, Sérgio... (ET AL.) – Rio de Janeiro: CEPESC: Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2010.

FERREIRA, Angela Ribeiro e CERRI, Luis Fernando. *História das Mulheres no Ensino de História do Brasil: uma análise das abordagens do livro didático*. Disponível em: http://www.4shared.com/document/CEzHdYD/HISTRIA_DAS_MULHERES_NO_ENSINO.html

GANDELMAN, L. M. Gênero e ensino: parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico e teorias feministas. In: ABREU, M. e SOIHET, R. *Ensino de história: conceitos, temática e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

¹⁵ Estratégias consonantes com as mais atuais metodologias de ensino da história, que seriam: aproximar os alunos e alunas do ofício do historiador, questionar o conhecimento produzido, construir narrativas históricas junto às alunas e aos alunos, e não simplesmente transmitir narrativas prontas, entre outras.

- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- MENEZES, L.M. de & SILVA, M. F. de S. Ensinando história nas séries iniciais: alfabetizando o olhar. In: MONTERO, Ana Maria F.C. *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad: FAPERJ, 2007.
- MARTINS, I. de Lima. História e ensino de história: memória e identidades sociais. In: MONTERO, Ana Maria F.C. *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad: FAPERJ, 2007.
- MORENO, M. *Como se ensina a ser menina. O sexismo na escola*. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora Unicamp, 1999.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica: Educação e Realidade, Porto Alegre, 16(2) 5-22, jul/dez. 1990.
- _____. História das mulheres. In: BURKE, P. (org). *A escrita da história*. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.
- SOIHET, Rachel. História das mulheres. In: VAINFAS, R. e CARDOSO, C. (orgs) *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- SCHMIDT, M. A. M. dos S. & GARCIA, T. M. B. *A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história*. Cedes, Campinas, vol.25, n.67, p.297-308, set./dez. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

ANEXOS

Doutoranda em História pela Universidade Federal do Paraná, graduada (2005) e mestre (2010) em História pela mesma instituição. Especialista em Gênero e Sexualidade pelo Instituto de Medicina Social da UERJ (2011). Vinculada ao Núcleo de Estudos de Gênero/UFPR e ao grupo de pesquisa Mulheres e Produção Cultural/UFPR. Atualmente, é professora do Centro Universitário Campos de Andrade e da Secretaria Municipal de Educação de Pinhais. Apresenta experiência na área de História, com ênfase em história das mulheres, estudos de gênero, escrita de mulheres e feminismos. Domina ainda as discussões relacionadas à História Moderna, Teoria da História e Historiografia, Ensino de História, Pós-Modernidade, Sexualidade e Diversidade.

E-MAIL: anadirrm@gmail.com