



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

Andréa Luysa dos Reis Santos

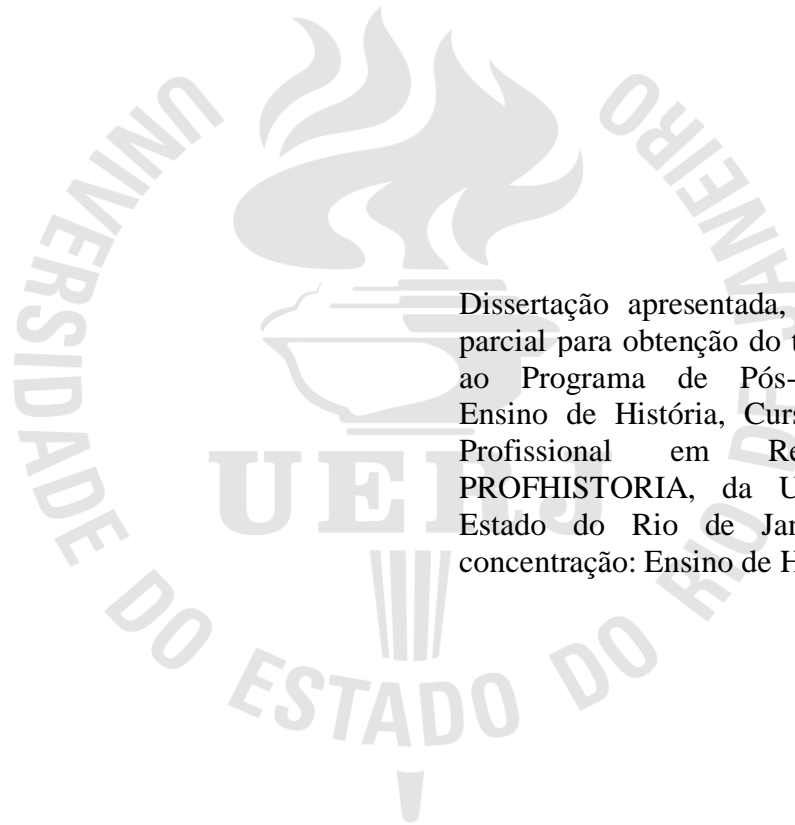
**Lúcia Maria de Souza, mulheres militantes e Ditadura Militar: narrativas
vivenciais no ensino de história**

São Gonçalo

2023

Andrea Luysa dos Reis Santos

Lúcia Maria de Souza, mulheres militantes e Ditadura Militar: narrativas vivenciais no ensino de história



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História

Orientadora: Prof^ª. Dra. Géssica Góes Guimarães Gaio

São Gonçalo

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

S237 Santos, Andrea Luysa dos Reis.

Lúcia Maria de Souza, mulheres militantes e Ditadura Militar: narrativas vivenciais no ensino de história / Andrea Luysa dos Reis Santos. – 2023. 93f.

Orientadora: Profª. Dra. Géssica Góes Guimarães Gaio.
Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Ditadura – Brasil – Teses.
3. Mulheres – Participação política – História – Teses. I. Gaio, Géssica Góes Guimarães. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB7 - 4994

CDU 93(07)

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Andrea Luysa dos Reis Santos

Lúcia Maria de Souza, mulheres militantes e Ditadura Militar: narrativas vivenciais no ensino de história

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História

Aprovada em 11 de julho de 2023.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Gessica Góes Guimarães Gaio (Orientadora)
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UERJ

Prof^a. Dra. Márcia de Almeida Gonçalves
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Larissa Costard Soares
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – UERJ

Prof^a. Dra. Alessandra Carvalho
Universidade Federal do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2023

DEDICATÓRIA

Às minhas meninas Iara e Nina.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às minhas filhas por tudo que elas são e por fazerem parte da minha vida. Agradeço por todos os afetos, por toda a paciência de esperar a mãe “que trabalha no computador depois do trabalho ou durante todo o final de semana”, por todas as birras em busca de atenção em uma realidade de mãe, trabalhadora, dona de casa e mestranda, por toda curiosidade em saber “mãe, o que você tanto escreve nesse mestrado” e por serem crianças tão incríveis. Vocês são os maiores e melhores motivos que me levaram a construir essa dissertação. Esse trabalho é para vocês e por vocês. Amo vocês!

Agradeço à minha mãe Clara e ao meu pai João Carlos pelos ensinamentos e afetos oferecidos que são essenciais na minha trajetória. Com eles pude aprender sobre o mundo, respeito, perseverança e principalmente sobre amor.

Agradeço às minhas irmãs por todas as trocas, carinhos, acolhimento e até brigas que contribuíram para eu me tornar a mulher que sou hoje. Com vocês vivenciei e questioneei o patriarcado antes mesmo de saber o que era isso. À Lica por me entender melhor que eu mesma e por sua dedicação e amor com minhas pequenas nos momentos de trabalho nessa dissertação e na vida, sem você eu não conseguiria.

Um agradecimento especial ao meu companheiro Cláudio pela presença diária, pela parceria na nossa rotina corrida, por me incentivar todos os dias a fazer o que desejo, por todo amor oferecido e na colaboração com essa pesquisa. Sou grata por você ser sempre cuidadoso e carinhoso com as nossas crias. Sei que essa dissertação me custou caro, já que os finais de semana foram repletos de jogos no Engenhão e o preço para eu conseguir escrever esse trabalho foi as filhas virarem botafoguenses.

Agradeço também às minhas grandes amigas da Universidade Federal Fluminense que, desde 2006, me apoiam muito nas demandas acadêmicas, de maternidade e da vida. Em especial, à minha amiga e comadre Hiolly por cada leitura cuidadosa e atenta ao meu trabalho, perdi as contas de quantas vezes me ajudou nos textos que produzi ao longo desse mestrado apesar de toda a distância física.

Obrigada à minha orientadora, Géssica Guimarães Gaio, uma mulher incrível, inteligente e humana. Tive muita sorte de encontrar você ministrando a disciplina de “Relações de Gênero e o Ensino de História”, que apesar do distanciamento físico, por causa da pandemia de COVID-19, foi extremamente acolhedora. E por colaborar imensamente com

a minha dissertação através do seu conhecimento teórico e sensibilidade, por cada leitura minuciosa e comentários imprescindíveis à construção do texto.

Agradeço imensamente a professora Marcia de Almeida Gonçalves pelas aulas incríveis, pelo acolhimento e todo suporte teórico e metodológico nessa reta final de dissertação.

Agradeço aos membros da Banca examinadora dessa dissertação, pela disponibilidade na leitura e apontamentos que irão engrandecer esse trabalho.

Agradeço às/aos docentes e funcionários que atuam no ProfHistória por sua colaboração na minha trajetória.

Agradeço às minhas e aos meus estudantes do 3º ano do Ensino Médio da Escola Sesi São Gonçalo que toparam participar desse trabalho e contribuíram de forma efetiva para sua produção. Construimos memórias e debates importantes que carrego comigo, juntos nós conseguimos levantar e vivenciar uma escola mais acolhedora, inclusiva, antirracista, feminista e muito viva.

RESUMO

SANTOS, Andréa Luysa dos Reis Santos. *Lúcia Maria de Souza, mulheres militantes e Ditadura Militar: Narrativas vivenciais no Ensino de História*. 2023. 93f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

O trabalho aqui apresentado referente à dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória trabalha com memórias e narrativas vivenciais de mulheres militantes na Ditadura Militar brasileira (1964-1985), com objetivo de valorizar essas mulheres, ressaltando suas histórias e atuações políticas no período, procurando refletir acerca das invisibilidades, dos silêncios e esquecimentos aos quais essas mulheres foram submetidas e valorizar as subjetividades e ações dessas militantes como essenciais na construção de uma narrativa histórica que seja capaz de abranger múltiplos sujeitos. Abordam-se as epistemologias feministas com foco nas discussões sobre a categoria de gênero, feminismos e a participação das mulheres na história e na historiografia, usando como referências: Joan Scott, Joana Pedro, Grada Kilomba, Audre Lorde. Realiza-se também debate acerca da participação ativa das mulheres militantes na Ditadura Militar brasileira e, através de oficinas pedagógicas, estudantes da Educação Básica construíram uma breve biografia da militante Lúcia Maria de Souza e diversas pesquisas com fontes histórica acerca de mulheres selecionadas, a fim de destacar tais papéis e compreender tal recorte da História através das atuações femininas.

Palavras-chave: Narrativas vivenciais. Feminismos. Gênero. Ditadura Militar brasileira.
Ensino de História.

ABSTRACT

SANTOS, Andréa Luysa dos Reis Santos. *Lúcia Maria de Souza, militant women and the Military Dictatorship: experiential narratives in History Teaching*. 2023. 93f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

The work presented here referring to the dissertation developed in the Graduate Program in Teaching History - ProfHistória works with memories and experiential narratives of militant women in the Brazilian Military Dictatorship (1964-1985), with the objective of valuing these women, highlighting their stories and political actions in the period, seeking to reflect on the invisibilities, silences and forgetfulness to which these women were subjected and to value the subjectivities and actions of these militants as essential in the construction of a historical narrative that is capable of encompassing multiple subjects. Feminist epistemologies are approached with a focus on discussions about the category of gender, feminisms and the participation of women in history and historiography, using as references: Joan Scott, Joana Pedro, Grada Kilomba, Audre Lorde. There is also a debate about the active participation of militant women in the Brazilian Military Dictatorship and, through pedagogical workshops, Basic Education students constructed a brief biography of the militant Lúcia Maria de Souza and several research with historical sources about selected women, in order to highlight such roles and understand such a clipping of History through female performances.

Keywords: Experiential narratives. Feminisms. Gender. Brazilian Military Dictatorship.
History Teaching.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	Mulheres na história e na historiografia: epistemologias feministas	15
1.1	O campo da história das mulheres: inclusão das mulheres na história e historiografia	15
1.2	Mulheres negras: o “outro do outro”	20
1.3	Uso de gênero como uma categoria	24
1.4	Os estudos de gênero e o ensino de história	26
2	MULHERES, DITADURA MILITAR E ENSINO DE HISTÓRIA	30
2.1	Presenças e ausências de mulheres durante Ditadura Militar	31
3	CONSTRUINDO NARRATIVAS VIVENCIAIS ATRAVÉS DE OFICINAS PEDAGÓGICAS	36
3.1	O protagonismo das militantes e usos das narrativas vivenciais	36
3.2	Realizando as oficinas: narrativas vivenciais no Ensino de História	45
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
	REFERÊNCIAS	71
	ANEXO – Narrativas vivenciais de Lucia Maria de Souza produzidas repectivamente pelas turmas 3001 e 3002	75

INTRODUÇÃO

“Guerrilheira não tem nome, eu luto pela liberdade.”

Lúcia Maria de Souza¹

A sala de aula é um lugar de transformação muito importante para refletir e mudar aspectos que estão enraizados e tratados como universais em diversas sociedades. O Programa de Mestrado Profissional - ProfHistória é essencial porque consegue unir o debate acadêmico e o ensino de história. Além disso, propõe a elaboração de uma proposição para ser aplicada, que pensa e favorece o ensino de história de várias formas.

Quando ingressei nesse programa de mestrado, em meio à pandemia do coronavírus, no puerpério e com ensino remoto, eu tive a alegria e a sorte da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ estar oferecendo uma disciplina chamada “Relações de gênero e o ensino de história” com a professora Géssica Guimarães Gaio. Essa disciplina favoreceu a construção de um maior conhecimento sobre a categoria de gênero e os estudos sobre as relações de gênero no ensino de história, noções básicas que eram desconhecidas por mim, e que começaram a fazer sentido e ampliar meus conhecimentos. As leituras e aulas referentes ao primeiro semestre do mestrado fortaleceram meu interesse pelo tema e trouxeram arcabouço teórico para elaborar essa dissertação.

Concluí minha graduação em 2011 e pensava em continuar no meio acadêmico e a minha ideia já era trabalhar com relações de gênero, refletir sobre as mulheres, as exclusões e opressões sofridas por elas, mas minha trajetória profissional ocupou a maior parte do meu tempo e não consegui dar prosseguimento nos estudos acadêmicos. A partir da minha experiência no mestrado, percebo que tive um contato escasso com os debates acerca do ensino de história durante minha graduação e sobre a temática das mulheres.

A Ditadura Militar (1964-1985), como momento e conteúdo curricular, aparece de um interesse pessoal pelo período histórico, mas também a necessidade de pensar na atual conjuntura política, porque atualmente o mundo enfrenta uma realidade onde governos de extrema direita estão no poder em muitos países do mundo. Existe um crescimento de ideias

¹ Essa frase foi dita por Lúcia Maria de Souza momentos antes de ser assassinada e acredito que no momento que ela não fala seu nome próprio, ocorre uma despersonalização e possui uma força por explicitar que No Relatório sobre Mortos e Desaparecidos da Comissão Nacional da Verdade essa fala aparece da seguinte forma: “Os soldados – segundo relatou gente de massa –, perguntaram-lhe o nome. E ela respondeu que era guerrilheira que lutava pela liberdade. Então, o que comandava a patrulha, respondeu: ‘Tu queres liberdade. Então, toma...’ – desfechou vários tiros e a matou” (BRASIL, 2014, p.1362).

conservadoras em parte da sociedade brasileira. O ex-presidente brasileiro² representa essas características, reforçando os discursos machistas, sexistas, misóginos, racistas e homofóbicos. Além de negar todas as questões repressivas e violentas da Ditadura Militar no Brasil, Jair Bolsonaro e muitos dos seus apoiadores, enaltecem esse período histórico. O ex-presidente foi capaz de homenagear Brilhante Ustra, um dos militares condenado por crimes de tortura e conhecido por sua crueldade contra as/os opositoras/es durante a ditadura.

Por isso, acredito que é importante trazer esse debate sobre o período ditatorial com objetivo de combater o reacionarismo e o negacionismo histórico que estamos vivendo. Refletir quais serão os sujeitos históricos destacados com protagonismo na construção da narrativa histórica, encaminhando os estudos e os debates por caminhos que sejam capazes de multiplicar as vozes de sujeitos marginalizados. Além disso, estudar a temática da Ditadura Militar brasileira é essencial, nos permite compreender esse período de exclusão, militarismo e censura, mas também de resistência e grande mobilização por parte da sociedade.

O momento em que estou escrevendo essa dissertação e recortando essa temática é um fator importante para explicar caminhos e escolhas. Isto é, o tempo, minha realidade e os meus interesses atuais vão influenciar diretamente nos rumos da minha dissertação, do meu agir em sala de aula, no que será dito e como será dito.

Hoje uma das minhas motivações pessoais para a escolha da temática da história das mulheres está diretamente relacionada às minhas filhas e venho de uma família onde as mulheres sempre lutaram pelos seus interesses, anseios e buscavam seu espaço de ação na sociedade. Entendo que é necessário pensar sobre essas questões relacionadas ao gênero, classe e raça, por julgar necessárias mudanças e entender que vivemos em uma sociedade fortemente baseada nas relações patriarcais que são opressoras. O patriarcado é um sistema social onde os homens possuem privilégios baseados em relações de poder construídas ao longo da história. Segundo Heleieth Saffioti, patriarcado é “o regime da dominação-exploração das mulheres pelos homens” (SAFFIOTI, 2015, p.47). E para superar tal imposição, eu acredito que seja necessária a eliminação dessas opressões através da reflexão, da educação e conscientização que nos ajudem a repensar uma perspectiva que não seja excludente para as mulheres.

Tenho a esperança e o desejo de que todas as mulheres vivam em um ambiente onde possam decidir sobre seus corpos, seus desejos e serem autônomas em todas as esferas da vida, sem que sejam consideradas exceções. Além disso, acredito que a educação é uma forma

² Jair Messias Bolsonaro era o presidente do Brasil durante toda a realização das atividades dessa dissertação.

de alterar essas violências e opressões pelas diferenças socialmente construídas entre homens e mulheres.

A realização dessa dissertação também é baseada e permeada pelas minhas relações com minhas/meus alunas/os. Entendo a necessidade de trazer essa temática relacionada às questões de gênero para construir, por meio da educação, uma sociedade mais consciente sobre as formas de opressões sofridas pelas mulheres e que atue para minimizar tais opressões.

O ano de 2022, momento que apliquei a proposição didática em sala de aula, foi marcado por grande polarização política e entendo que como professora tenho uma responsabilidade de trazer temáticas importantes e que permitam o desenvolvimento da criticidade. Outro aspecto importante também é que em todos os momentos eu aprendo muito com elas/es e quero proporcionar um maior contato com outros sujeitos mobilizando narrativas históricas. Sempre acreditei em uma relação entre ensino-aprendizado horizontal, no qual meus alunos são sujeitos nas construções das aulas e percebo que eu faço diferença nas vidas delas/es, assim como elas/es fazem na minha.

Ao olhar para todos os espaços, debates e conhecimentos que pude compartilhar com minhas/meus alunas/os que tinham realidades de vida tão diferentes, eu me motivo cada vez mais em propor práticas de ação na sala de aula que sejam abrangentes e que fujam de visões universais e excludentes na narrativa histórica.

Entendo como um compromisso a construção de um ensino de qualidade e o foco em tornar o ambiente escolar mais agradável. Transformar a escola em um local para que as/os discentes possam elaborar e formar sua consciência histórica, pensar o ambiente escolar como local de construção de saberes para/por alunas/os e professor/as.

Em muitos momentos, eu recebi questionamentos em sala de aula sobre a ausência das mulheres na narrativa histórica. Por que as mulheres ocupavam papéis sem protagonismo? Por que elas não eram tratadas como sujeitos da história? E dessas inquietações minhas e das/os estudantes veio a ideia de construir esse trabalho, com um olhar voltado às mulheres invisibilizadas no recorte da Ditadura Militar brasileira.

A historiografia avançou e continua avançando com as pesquisas sobre as questões de gênero, mas ainda acho que é necessário compartilhar mais esse conhecimento para o ensino de história. Por esse motivo, quero trazer mais reflexões sobre essas mulheres para o ambiente escolar, já que muitas vezes são invisíveis na narrativa histórica.

Essa dissertação trata questões relacionadas aos esquecimentos de determinadas mulheres no ensino de história sobre o regime ditatorial no Brasil, entre os anos de 1964 até

1985. Visa analisar a invisibilidade e esquecimento delas nesse recorte temporal e no ensino de história com foco na educação básica e pensar sobre as ações políticas e as subjetividades das mulheres militantes do período.

A constatação da invisibilidade das mulheres está presente em pesquisas sobre os currículos, os livros didáticos e as experiências docentes. Nota-se que as questões de gênero são, muitas vezes, tratadas como apêndices e as mulheres são citadas de forma superficial na narrativa histórica e sem alterar uma visão androcêntrica da história. Essas perspectivas excludentes reforçam visões estereotipadas do feminino, do feminismo e de mulheres.

A partir de uma breve análise realizada em livros didáticos e legislações sobre ensino de história, e de percepções do cotidiano em sala de aula, explicitou-se ainda mais a existência de uma seletividade nas narrativas históricas que excluem as mulheres como agentes da história. O que ficou evidente, é que muitas delas não possuem espaço e não ocupam posições de destaques no ensino de história, apesar do aumento significativo dos estudos relacionados às questões de gênero na historiografia e nas disciplinas das Humanidades.

Esse trabalho utiliza memórias e narrativas não tradicionais e não hegemônicas para pensar as mulheres como protagonistas da história, colocar o foco em narrativas vivenciais femininas no período e repensar padrões de ensino considerados universais. E através da construção de fichas biográficas de mulheres selecionadas, o objetivo consiste em valorizar as histórias e as participações femininas na história, além de ressaltar para alunas e alunos novas possibilidades de entender e estudar o passado.

A ideia é construir uma relação de ensino-aprendizagem horizontalizada, valorizando e ressaltando as experiências e os saberes das/os alunas/os. Dessa maneira, essas/es estudantes vão se tornar capazes de desenvolver uma consciência histórica a partir da conexão entre as experiências e os conteúdos que são previstos.

A reflexão foi desenvolvida através de perspectivas relacionadas às construções de memórias, de invisibilidades, de silêncios e dos esquecimentos das mulheres, para pensar nas ações dessas protagonistas como essenciais na construção de uma narrativa histórica que abarque sujeitos da história colocados à margem. A construção de narrativas foi proposta, por intermédio da análise de fontes com as/os alunas/os de forma que elas/es sejam ativas/os no processo de construção das narrativas históricas. Esse trabalho ressalta que as mulheres devem aparecer no ensino de história como sujeitos das ações políticas que atuam de forma ativa, compreender que as mulheres são agentes nas relações políticas e sociais e que é necessário problematizar esse lugar à margem que elas ocupam quando são trabalhadas no ensino de história.

A proposta pedagógica de produção consistiu na construção de uma atividade que as/os alunas/os puderam elaborar narrativas históricas nas quais as mulheres são protagonistas. A partir das histórias de vida dessas mulheres e outras fontes, os estudantes desenvolveram textos biográficos para pensar o período histórico ditatorial a partir de outra perspectiva, pluralizando as vozes e valorizando as diferenças em busca de uma educação mais democrática.

A ideia inicial era trabalhar com grande número de militantes, e assim, olhar para diversos momentos e trajetórias, com objetivo de estudar o período ditatorial pelas histórias dessas mulheres. No momento da aplicação prática das atividades houve dificuldade de construir um material de qualidade e bem embasado de todas as fontes relacionadas as mulheres selecionadas, que tivemos contato ao longo do trabalho.

Diante das dificuldades de seleção, os estudantes optaram pela escolha de Lucia Maria de Souza, que lutou na Guerrilha do Araguaia. As motivações são diversas e explicito isso nas descrições das oficinas, mas quero iniciar destacando que era mulher gonçalense, como a maioria das/os alunas/os da Escola Sesi São Gonçalo, local onde o trabalho foi realizado, guerrilheira negra, que abandonou a graduação de medicina, foi atuar na guerrilha armada e até hoje é considerada desaparecida pela política, um vez que não encontraram seu corpo.

Essa dissertação foi organizada em três capítulos. O primeiro capítulo discute sobre abordagens teóricas que excluía as mulheres dos espaços públicos e das narrativas históricas. A partir dessas premissas, nossa aposta é percebê-las como agentes sociais e destacá-las como atuantes e importantes na história.

Nesse início, travo uma discussão acerca do silenciamento e apagamento das mulheres na história, no ensino de história e na historiografia. Além de trazer epistemologias feministas para refletir e debater sobre a história das mulheres e teoria de gênero.

Uma perspectiva feminista e antirracista será utilizada para explicitar e elaborar críticas à visão hegemônica presente na historiografia que ainda invisibiliza, de certa forma, as mulheres. Assim, propor um olhar não androcêntrico da história e situar o protagonismo de mulheres nas narrativas históricas. Nesse primeiro capítulo, penso e questiono sobre experiências concretas de sexismo e silenciamentos presentes na historiografia, a fim de superar também outras opressões elitistas, racistas que estão imbricadas com as questões de gênero.

No segundo capítulo, desenvolvi reflexões sobre a Ditadura Militar no que tange ao silenciamento e esquecimento das mulheres e proponho uma abordagem em que as mulheres sejam protagonistas e atuem como agentes políticas. Procuro também, tratar da relação entre

ensino de história e a ditadura, e refletir sobre a presença das mulheres em narrativas escolares sobre o período e em como tais percepções são construídas socialmente, carregadas de seleções e disputas de poder.

O terceiro capítulo traz a proposição didática com as divisões em oficinas que foram aplicadas em sala de aula, refletindo sobre usos de fontes históricas nas salas de aula para elaboração de narrativas vivenciais de mulheres durante o período da Ditadura Militar, e dialogando com o debate sobre a biografia enquanto uma questão teórica e como uma metodologia para o ensino de história. Além disso, pensar sobre a importância do protagonismo das/dos estudantes, uma vez que foram responsáveis por analisar as fontes históricas selecionadas e construíram a ficha biográfica de Lúcia Maria de Souza a partir das escolhas dessas fontes.

1 MULHERES NA HISTÓRIA E NA HISTORIOGRAFIA: EPISTEMOLOGIAS FEMINISTAS

1.1 O campo da história das mulheres: inclusão das mulheres na história e historiografia

Este capítulo trata de questões relacionadas à inclusão das mulheres no campo da historiografia, aquelas que estavam excluídas dos acontecimentos históricos passam a ser retratadas e ganham participação, assim elas passam a ser vistas e tratadas como sujeitos históricos. Dessa forma, destaca-se os esforços da história das mulheres e dos estudos de gênero, que têm contribuído para que possamos enxergá-las não como apêndices na história, mas sim por via de um papel de protagonismo para essas mulheres. Não adianta incluir as mulheres em narrativas tradicionais de História apenas com objetivo de citá-las ou mostrar que estavam ali, é necessário construir a narrativa por outra perspectiva. A partir do panorama realizado por Rachel Soihet e Joana Maria Pedro no artigo publicado na *Revista Brasileira de História* foi possível refletir sobre algumas mudanças ocorridas durante os últimos anos relacionados aos estudos voltados às temáticas de mulheres e às relações de gênero. Segundo as autoras, tivemos um número publicado nesta revista intitulado “A mulher no espaço público” no ano de 1989 e depois de 18 anos a revista elaborou um novo dossiê, os dois textos possuem características e diferenças importantes para refletir sobre as transformações ocorridas em relação à história das mulheres e aos estudos de gênero.

O número que foi publicado no final da década de 1980 foi organizado por Maria Stella Martins Bresciani. A autora entendia que falar de mulher na história era uma forma de reparar a exclusão que era recorrente e ocultava a presença feminina nas fontes e narrativas. “Nesse número, categorias como ‘mulher’, ‘mulheres’ e ‘condição feminina’ eram utilizadas nas análises das fontes e nas narrativas que eram tecidas” (SOIHET, PEDRO, 2007, p.281-282).

Para Soihet e Pedro, a publicação desse número em 1989 vem para tratar de questões que já estavam presentes no seio da sociedade naquele momento específico, uma vez que as temáticas relacionadas às mulheres vinham sendo trabalhadas por diferentes autoras como Maria Odila Leite da Silva Dias, Margareth Rago, Miriam Moreira Leite, Eni de Mesquita Samara, Magali Engel e a própria Rachel Soihet.

Dessa forma, as autoras explicitam as diferenças claras entre esses dois dossiês realizados em momentos distintos. Durante os anos 2000, essas temáticas ganharam muito espaço, aumentando as discussões, os debates e assim, ocorreu um fortalecimento desse campo de conhecimento historiográfico através da criação de um Grupo de Trabalho de Estudos de Gênero no âmbito nacional, de Grupos de trabalho regionais, Simpósios Temáticos, revistas especializadas em História das mulheres e Estudos de gênero. As autoras destacam diversas alterações nas pesquisas sobre essa área de um momento do primeiro dossiê para o segundo. Em 2007 pode-se identificar uma quantidade e uma qualidade das produções acerca da categoria de gênero. Soihet e Pedro afirmam:

Hoje, 18 anos depois daquele número, outras questões se apresentam. Tentamos, neste artigo, nomear e fornecer datas para as mudanças ocorridas. Queremos refletir sobre a historicidade de nossas categorias de análise, e, ao mesmo tempo, mostrar que já não se trata de reparar uma exclusão. O que precisamos é buscar formas mais eficientes de fornecer legitimidade ao que temos feito, ou seja, a constituição de um novo campo de estudos, intitulado “História das Mulheres e das Relações de Gênero” (SOIHET; PEDRO, 2007, 282).

Dessa maneira, partindo da atuação de historiadoras e historiadores na construção de um campo de pesquisa que tornasse as mulheres objeto da história, mas também que questionasse as bases sexistas e androcêntricas da própria produção historiográfica, essa dissertação pretende olhar a história das mulheres, refletindo sobre as violências e discriminações sofridas por essas mulheres, destacando importantes mudanças e ganhos no campo historiográfico. Tendo em consideração as questões que explicitam o fato de as mulheres ainda sofrerem com questões sexistas, de ordem patriarcal e as disputas sobre os papéis ao longo da narrativa histórica. A pretensão é principalmente tratar aqui das resistências, subjetividades e ações dessas mulheres que nos permitem construir uma discussão e uma narrativa histórica mais pluralizada.

A história das mulheres como campo de pesquisa se constrói de acordo com as necessidades teóricas e políticas de cada época, como pensar sobre a participação das mulheres na história, desconstruir papéis baseados em uma perspectiva binária preestabelecida para mulheres e homens. Em nossa contemporaneidade é cada vez mais importante para os movimentos feministas inserir demandas políticas de diferentes grupos de mulheres, incluindo-as em espaços públicos e permitindo avanços em aspectos privados, já que as questões privadas também são de ordem política. Os direcionamentos são para entender as atuações das mulheres em distintas esferas da vida social, política, econômica e

cultural. Pensar essas mulheres como sujeitos da História. Segundo Rachel Soihet e Joana Maria Pedro,

as transformações na historiografia, articuladas à explosão do feminismo, a partir de fins da década de 1960, tiveram papel decisivo no processo em que as mulheres são alçadas à condição de objeto e sujeito da História, marcando a emergência da História das Mulheres (SOIHET, PEDRO, 2007, p. 285).

Soihet e Pedro afirmam que na história social surgia uma preocupação em inserir as identidades coletivas de muitos grupos sociais que estavam excluídos da história até aquele momento, como camponeses, operários e indivíduos comuns. Por isso, “pluralizam-se os objetos de investigação histórica, e, nesse bojo, as mulheres são alçadas à condição de objeto e sujeito da história” (SOIHET, PEDRO, 2007, p. 285).

As autoras, contudo, criticam a perspectiva que reproduz uma visão essencialista das mulheres, colocando-as como uma categoria homogênea. A representação feminina numa perspectiva universal fez surgir uma nova demanda, que será defendida por variadas autoras, que reivindicaram uma diferença dentro da diferença, pois não bastava diferenciá-las dos homens, mas sim valorizar e ressaltar suas diferentes formas de existências e as relações sociais que atravessavam seus corpos e suas subjetividades. Nesse sentido, “a categoria ‘mulher’, que constituía uma identidade diferenciada da de ‘homem’, não era suficiente para explicá-las” (SOIHET, PEDRO, 2007, p. 287).

Discutir sobre as opressões e silenciamentos aos quais essas mulheres foram submetidas, mas também valorizar as ações dessas mulheres e os papéis escolhidos por elas em qualquer aspecto é um debate muito caro para as pesquisas feministas. Michele Perrot, em obra publicada na década de 1980 afirma que:

A pesquisa feminista recente por vezes contribuiu para essa reavaliação do poder das mulheres. Em sua vontade de superar o discurso miserabilista da opressão, de subverter o ponto de vista da dominação, ela procurou mostrar a presença, a ação das mulheres, a plenitude dos seus papéis, e mesmo a coerência de sua “cultura” e a existência dos seus poderes (PERROT, 2017, p. 155).

Como foi referido acima, a história das mulheres foi apagada e esquecida por um longo período e com objetivos específicos que atendem aos interesses de uma sociedade patriarcal, machista, sexista e que exclui as mulheres das narrativas e das fontes históricas. Em oposição à esta perspectiva, objetivamos destacar essas mulheres como agentes e com grande importância na história.

Ao trabalhar com o período da Ditadura Militar brasileira, deve-se pensar sobre como as mulheres atuaram em oposição ao regime e como as ideias feministas ganharam bastante espaço nesse momento. Havia uma necessidade de mudança das estruturas excludentes e patriarcais que eram impostas e que se agravava com o avanço do regime ditatorial.

Cynthia Sarti afirma que a presença das mulheres na luta armada era importante porque transgredia o que era esperado delas, surgem novas experiências conflitantes contra os padrões de valores tradicionais, autoritários e patriarcais. “A presença das mulheres na luta armada implicava não apenas se insurgir contra a ordem política vigente, mas representou uma profunda transgressão com o que era designado à época para a mulher” (SARTI, 1998, p.3)

A Organização das Nações Unidas declarou que 1975 era o Ano Internacional da Mulher e essa intervenção da ONU teve um efeito notório na valorização da “questão da mulher”, embora seja necessária uma avaliação crítica sobre a atuação da instituição e as conquistas das mulheres, principalmente nos países mais pobres. Silvia Federici (2019), em *O ponto zero da revolução*, discute esse aspecto, por exemplo. Esse reconhecimento fortaleceu os grupos políticos de mulheres, que passaram participar mais ativamente das lutas, ganharam espaço e saíram da clandestinidade, “como o Brasil Mulher, Nós Mulheres, o Movimento Feminino pela Anistia, citando apenas os de São Paulo” (SARTI, 1998, p.5). Sarti garante que o feminismo sofria com questionamentos de membros da direita e da esquerda:

O feminismo foi se expandindo dentro deste quadro geral de mobilizações diferenciadas. Conviveu com a diversidade, sem negar sua particularidade. Inicialmente, ser feminista tinha uma conotação pejorativa. Vivia-se sob fogo cruzado. Para a direita era um movimento imoral, portanto perigoso. Para a esquerda, reformismo burguês e para muitos homens e mulheres, independentemente de sua ideologia, feminismo tinha uma conotação anti-feminina (SARTI, 1998, p.6).

Margareth Rago afirma que essa mudança historiográfica se trata de “um acerto de contas com o passado”, isto é, uma forma de proporcionar e retratar as mulheres como ativas, retirando-as de papéis até então subalternizados, a fim de demonstrar o seu protagonismo. Representando-as sem o silêncio que foi por tanto tempo marca da história, que além de ser centrada nos homens, é também majoritariamente escrita por eles.

Assim, ao retirar as mulheres do silêncio produzido por um discurso historiográfico centrado no homem, a história social das mulheres influi com as demandas do feminismo que buscava uma maior visibilidade no espaço público, e com a desconstrução de mitologias misóginas que obstaculizavam nosso crescimento pessoal e profissional (RAGO, 1995, p. 86).

Atualmente a representatividade das mulheres na história é extensa e crescente, isso pode ser identificado em várias frentes, como o meio acadêmico com a maior produção sobre mulheres, como em aspectos culturais onde evidenciamos um maior protagonismo feminino em filmes, peças teatrais, literatura. Entretanto, as produções realizadas por mulheres na historiografia e em tais aspectos culturais demonstram grande desigualdade de valorização e de volume.³ Por isso, surgem algumas questões que demonstram essa menor participação: as mulheres escrevem menos que os homens? Possuem menos qualificações em suas profissões?

Maria da Glória Oliveira, em seu artigo chamado “Os sons do silêncio: interpelações feministas decoloniais à história da historiografia”, reflete sobre tais questionamentos. A autora busca compreender a invisibilidade das mulheres como intelectuais. Ainda hoje é possível identificar um silenciamento da escrita e das produções femininas que não são privilegiadas nessas áreas específicas da produção do conhecimento historiográfico. A ausência das mulheres no cânone da historiografia explica muito sobre as relações tradicionalmente construídas. As escritas são feitas, em sua maioria, por homens e sobre homens e gerando uma sensação incorreta de que as mulheres não atuaram na produção de conhecimento. Vejamos o que a autora nos diz:

O argumento que pretendo explorar é o de que as produções intelectuais femininas não se configuraram como tema privilegiado da chamada história das mulheres, nem da história intelectual, mantendo-se, em larga medida, como o “outro” silenciado pelos cânones e pela memória disciplinar (OLIVEIRA, 2018, p. 108).

Oliveira ao se debruçar sobre a história da historiografia demonstra poucas produções de estudos sobre as historiadoras e cita coletâneas que propõem análises sobre a vida e a obra de cânones da historiografia que praticamente não insere historiadoras no Brasil e em outros países.

Entre alguns exemplos conhecidos, estão as coletâneas organizadas por Michel Vovelle (2005) e por Véronique Sales (2011). No Brasil, com proposta editorial similar, chama a atenção o projeto monumental, coordenado por Maurício Parada, intitulado *Os historiadores* e que, até o momento, já disponibilizou quatro volumes de ensaios, somando cerca de 60 capítulos, dedicados a autores “clássicos” da historiografia, desde a Antiguidade até o contexto atual, nos quais nenhuma autora/historiadora foi incluída. O mesmo acontece com a coletânea *Grandes nomes da história intelectual*, organizada por Marco Antônio Lopes (2003). Da mesma editora, outra coletânea, intitulada *50 grandes pensadores da História*, curiosamente,

³ Sabemos que em algumas áreas da pesquisa historiográfica a presença das mulheres é mais destacada do que em outras. Mas, por exemplo, Flavia Varela (2018) analisou os dados da primeira década de existência da *Revista História da Historiografia*, uma das principais publicações nacionais da área de Teoria e História da Historiografia, e indicou em diversos índices a concentração das atividades entre homens brancos que residem no sudeste e sul do Brasil.

desponta como exceção entre as demais publicações, por incluir em seu sumário, capítulos dedicados a três autoras: as norte-americanas Natalie Zamon Davis e Joan W. Scott e a inglesa Sheila Rowbotham (OLIVEIRA, 2018, p. 108).

Segundo Maria da Glória Oliveira apesar da expansão da produção nas áreas de história intelectual, da história da historiografia e da teoria da história, é necessário questionar se o aumento da participação significou, de fato, uma revisão de padrões excludentes em relação às produções das historiadoras e sujeitos “outros”, até então marginalizados e invisibilizados. A partir de levantamento, realizado pela pesquisadora Flávia Varela, na revista *História da Historiografia* há um desequilíbrio quanto às autorias dos trabalhos, apenas 29% são assinados por mulheres e apenas cinco artigos trazem estudos sobre as obras e histórias de autoras e/ou historiadoras (VARELA. Apud: OLIVEIRA, 2018, p. 110).

Para construção de uma perspectiva mais plural e uma inserção efetiva das mulheres na história e na historiografia é essencial abrir espaços para que os sujeitos subalternizados possam ser escutados, identificando e criando cenários a fim de combater a própria subalternidade.

1.2 Mulheres negras: o “outro do outro”⁴

No livro *O segundo sexo* (1970), Simone de Beauvoir afirma que nas sociedades patriarcais as mulheres são colocadas no lugar do “outro”. Para a filósofa francesa, as mulheres são tratadas como o outro e são vistas como o segundo sexo porque o masculino é tomado como a norma universal. Em sociedades patriarcais o homem não pensa a mulher em si, mas sim relacionada a ele, a mulher é entendida e abordada a partir da visão da masculinidade. Nas palavras da autora: “A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro” (BEAUVOIR, 1970, p.17).

Segundo Beauvoir, essa posição de ser o outro não foi definida pelas mulheres, essa posição é definida pelos homens. É complexo compreender como essa relação patriarcal e de construção dessa suposta superioridade masculina se deu ao longo da história, já que ela foi contada por e pelos homens e com seus interesses. “Nenhum sujeito se define imediata e

⁴ Entendo que não apenas as mulheres negras ocupam essa posição de duplo esquecimento em relação à narrativa histórica, mas outras minorias, como mulheres indígenas, sertanejas etc.

espontaneamente como o inessencial; não é o Outro que se definindo como Outro define o Um; ele é posto como Outro pelo Um definindo-se como Um” (BEAUVOIR, 1970, p.17).

Essa noção de “Outro” trazida pela filósofa Simone de Beauvoir será questionada por feministas negras que entendem que mulheres negras sofrem opressões de diferentes aspectos como de raça e gênero. Essas mulheres negras não se encaixam dentro do privilégio branco no qual muitas feministas brancas estão enquadradas, e por isso são colocadas à margem em relação às questões de gênero. Essas mulheres vivenciam as opressões de gênero, raça e de classe. Essas opressões são imbricadas. Grada Kilomba afirma que essas mulheres negras são o outro em relação aos homens e o outro em relação às mulheres brancas. A partir dessa concepção, a autora ressalta que as mulheres negras sofrem exclusões e opressões que têm como resultado uma invisibilização e o silenciamento das mulheres negras. Segundo Kilomba:

(...) não podemos entender de modo mecânico o gênero e a opressão racial como paralelos porque ambos afetam e posicionam grupos de pessoas de forma diferente e, no caso das mulheres *negras*, eles se entrelaçam. Na tentativa de comparar sexismo e o racismo, as feministas brancas esquecem de conceituar dois pontos cruciais. Primeiro, que elas são *brancas* e, portanto, têm privilégios *brancos*. Esse fator torna impossível a comparação de suas experiências às experiências de pessoas negras. E, segundo, que as mulheres negras também são mulheres e, portanto, também experienciam o sexismo. Uma falha irônica, porém, trágica, que teve como resultado a invisibilização e o silenciamento de mulheres *negras* dentro do projeto feminista global (KILOMBA, 2019, p.100).

A proposta dessa dissertação é refletir e construir a partir de uma visão diferenciada que traz o ponto de vista dessas mulheres que foram, na maioria das vezes, colocadas na posição do outro, também sobre as mulheres negras que são consideradas o “outro do outro” dentro dessa relação de exclusão e opressão. Lucia Maria de Souza se insere nessa exclusão e não tem sua trajetória pensada, normalmente, nas narrativas históricas

Grada Kilomba afirma que é necessário priorizar esses estudos sobre mulheres negras, já que podemos identificar pouca presença delas nos campos de pesquisa sobre gênero e sobre raça. Para ela, essa “quase completa ausência de mulheres negras em consideração de ambos os campos, esses fatores já fazem com que o estudo de mulheres negras seja um empreendimento de maior importância” (KILOMBA, 2019, p.109). As feministas negras não precisam, nem devem escolher quais estruturas de opressão elas se identificarão ou serão solidárias, elas querem mostrar sua realidade e experiência. Para Kilomba:

A reivindicação de feministas *negras* não é classificar as estruturas de opressão de tal forma que mulheres *negras* tenham que escolher entre a solidariedade com homens *negros* ou com mulheres *brancas*, entre “raça” ou gênero, mas ao contrário,

é tornar nossa realidade e experiência visível tanto na teoria quanto na história (KILOMBA, 2019, p.108).

Audre Lorde afirma que as opressões e a intolerância se apresentam de diversas formas e atendem interesses específicos. Para a escritora estadunidense, não deveria haver hierarquia entre os diferentes modelos de opressão, e ao falar de sua realidade deixa claro o cruzamento de várias dessas opressões. Segundo Lorde:

Eu aprendi que sexismo (a crença na superioridade inerente de um sexo sobre todos os outros e, assim, seu direito de dominar) e o heterossexismo (a crença na superioridade inerente de uma forma de amar sobre todas as outras e, assim, seu direito de dominar) vêm, os dois, do mesmo lugar que o racismo – a crença na superioridade inerente de uma raça sobre todas as outras e, assim, seu direito de dominar (LORDE, 2019, p.235).

Bell hooks discute a necessidade da construção de um movimento feminista que não exclua a mulher negra ou a retrate em condições subalternizadas, mas ela identifica problemas na maioria dos estudos. A autora deseja que essas mulheres não ocupem os espaços de marginalizados que são designados à elas. hooks afirma que “a esperança não era somente que as estudiosas e ativistas feministas enfocassem a raça e o gênero, mas também o fizesse de maneira a não endossar hierarquias opressivas convencionais” (hooks, 2019, p.105).

Para hooks as mulheres negras e suas subjetividades são tratadas de forma excludente de acordo com os interesses de mulheres brancas que ocupam posições privilegiadas dentro da sociedade. As mulheres brancas escolhem o que interessa dentro da multiplicidade de questões carregadas por mulheres negras. Segundo a autora as mulheres negras “são tratadas como uma caixa de bombons dada de presente às mulheres brancas para o prazer destas” (hooks, 2019, p. 108). Audre Lorde critica a dificuldade de mulheres brancas em reconhecer as diferenças entre mulheres brancas e negras e aponta que em um sistema patriarcal é importante perceber também que ter a pele branca funciona também como uma “escora importante”, pois as formas e possibilidades do agir são diferentes. Mulheres negras experienciam uma opressão compartilhada de raça e gênero e essas diferenças, em relação às mulheres brancas e aos homens negros são muitas vezes esquecidas.

Sem dúvida, entre nós existem diferenças reais de raça, idade e gênero. Mas não são elas que estão nos separando e sim nossa recusa em reconhecer essas diferenças e em examinar as distorções que resultam do fato de nomeá-las de forma incorreta e aos efeitos sobre o comportamento e expectativa humana (LORDE, 2019, 240).

A ideia desse trabalho é repensar estruturas de opressão de classe, racial e sexista, além da necessidade de representatividade desses grupos silenciados ao longo da história.

Lélia Gonzalez afirma que esse sistema patriarcal e racista coloca as mulheres negras em uma posição inferiorizada.

(...) nós mulheres e não brancas fomos “faladas”, definidas e classificadas por um sistema ideológico de dominação que nos infantiliza. Ao nos impor um lugar inferior no interior da sua hierarquia (apoiada nas nossas condições biológicas de sexo e raça), suprime a nossa humanidade justamente porque nos nega o direito de sermos sujeitos não só do próprio discurso, como da nossa própria história. É desnecessário dizer que, com todas essas características estamos nos referindo ao sistema patriarcal-racista (GONZALEZ, 2020, p 41-42).

Tais narrativas históricas colocam negras/os em posições subalternizadas e negam as memórias das/os negras/os, criam estereótipos e não valorizam as subjetividades delas/es. Mortes simbólicas para além das perdas físicas. Dessa forma, algumas narrativas históricas produzem silêncios e apagamentos, a partir da ideia, de que apesar desse discurso predominante de exclusão é preciso destacar as formas de luta, resistência e atuação desses indivíduos. A partir do texto de Vandelir Camilo pode-se discutir os conceitos de necropolítica e de necromemória que subalterniza mulheres negras e homens negros

A necromemória é um projeto da elite econômica, política, social e acadêmica brasileira. Para compreender tal afirmação é preciso notar que a manipulação da memória social do negro neste país constitui os interesses dessas elites que buscam ora silenciar, ora apagar as possibilidades de interação com o passado (CAMILO, 2020, p.10).

As representações de negras e negros são produtos desses esquecimentos e dessa política de necromemória encaixados em estereótipos que diminuem e desvalorizam elas/es. No período ditatorial, que trabalho nessa proposição didática, a ausência das mulheres negras nos estudos é gritante. É como se elas não existissem naquele período. Segundo Camilo:

A necromemória pode ser acionada em todo processo de interação com o passado colonial negro, na medida em que já pressupõe uma memória morta relativa as resistências de sujeitos negros em diferentes épocas e formas. Ela opera é nos silêncios manipulados e nos apagamentos forçados de histórias ditas extras-oficiais de sujeitos e fatos heroicos negros e tem como habitat natural o apagamento por histórias ditas oficiais. Se a historiografia “oficial” brasileira busca registrar e estabelecer uma narrativa oficial dos feitos e fatos passados, dos heróis, como fica representado o ser negro nesse debate? (CAMILO, 2020, p.13).

A reflexão sobre esse projeto de Estado que marginaliza negras/os ao longo da história e dos estudos é essencial, mas é preciso ressaltar as ações dessas/es negras/os na história, seus lugares de resistência e construção delas. Não destacar esses negros/ negras como agentes e manter perspectivas excludentes reforçam visões estereotipadas delas/es, que destroem suas

subjetividades. A psicóloga Grada Kilomba afirma a necessidade de superar uma visão que traga apenas a posição à margem ocupada por negras/negros, mas não para minimizar a opressão. Entende que essas mulheres negras devem ser reconhecidas como sujeitos:

...a margem é um local que nutre nossa capacidade de resistir à opressão, de transformar e de imaginar mundos alternativos e novos discursos [...] a destruição nos invadiria se considerássemos a margem apenas uma marca de ruína ou ausência de fala, em vez de um lugar de possibilidade (KILOMBA, 2019, p.68,69).

Esse debate sobre as mulheres negras é trabalhado com o intuito de entender a história a partir de uma perspectiva antirracista ao longo desse estudo, pensando sobre opressões e silenciamentos aos quais essas mulheres são submetidas, mas principalmente destacando-as como atuantes e ativas durante a história.

1.3 Uso de gênero como uma categoria

Joan Scott afirma que não existem características pré-determinadas de homens e mulheres, e por isso em nossas pesquisas precisamos compreender que socialmente estas foram construídas. A utilização da categoria de gênero nos auxilia a compreender que a imagem do feminino é algo construído, e ao longo da história as mulheres foram ensinadas e acostumadas a ocupar papéis específicos de acordo com critérios biológicos predefinidos e práticas sociais institucionalizadas. O que explicita que os gêneros são estruturados pelas relações sociais e refletem relações de poder nas diversas sociedades. A autora define gênero e sua construção a partir das relações de poder da seguinte forma:

Minha definição de gênero tem duas partes e várias subpartes. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser analiticamente distintas. O núcleo essencial da definição baseia-se na conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder (SCOTT, 1989, p.21).

É caro à essa dissertação problematizar perspectivas que fortaleçam as estruturas patriarcais, misóginas, heteronormativas, sexistas e racistas que estão constituídas em nossa sociedade. Trazer uma reflexão, um questionamento destinado às posições tratadas como universais, únicas e fixas. Entendendo que gênero não se refere apenas às questões

relacionadas às mulheres, se juntam às abordagens sobre diferentes identidades sociais e orientações sexuais.

A partir das importantes contribuições da história das mulheres e dos estudos de gênero, questionar visões que entendem homens e mulheres dentro de uma definição específica e imutável. A perpetuação dos papéis que colocam homens e mulheres em posições distintas serve para manutenção de relações de poder já estabelecidas. Essas relações, muitas vezes, inferiorizam as mulheres e legitimam lugares de superioridade dos homens.

As relações construídas socialmente no que tange as questões das mulheres explicitam traços patriarcais que definem espaços e lugares que são entendidos como femininos e masculinos. Essas perspectivas são excludentes e essencialistas por pensar os sexos biológicos de forma binária, sem suas especificidades e encaixadas em padrões esperados para homens e mulheres.

A categoria de gênero, de acordo Soihet e Pedro, teria ganhado espaço na historiografia a partir da década de 1990 e o trabalho da historiadora Joan Scott significou um divisor de águas nessa discussão, que indica que as características e os entendimentos relacionados às mulheres e aos homens se dão a partir de aprendizagens estabelecidas em sociedade. As ideias de Joan Scott que partem do pressuposto que o gênero é um algo construído social e culturalmente pelos indivíduos são parte desse estudo (SOIHET, PEDRO, 2007, p. 282).

As autoras afirmam que a categoria de gênero teve um longo caminho até ser firmada no início do século XXI, e que no campo da história houve uma maior resistência do que em outras disciplinas das humanidades, isso porque na historiografia havia a noção de sujeito universal (SOIHET, PEDRO, 2007, p. 284).

A noção de sujeito universal, ainda presente nas narrativas historiográficas e no ensino de história recebeu muitas críticas. Essa perspectiva, que entende que tal descrição desse sujeito é capaz de abarcar todos os grupos presentes na sociedade impediu, por um longo período, o reconhecimento das diferenças e das especificidades dos indivíduos, porque esse universal está se referindo ao padrão, à descrição de homem branco, ocidental, heterossexual.

O impacto da presença feminina na historiografia aparece no questionamento de uma história centrada no conceito de homem enquanto sujeito universal, mostrando as fragmentações pelo sexo. Ao mesmo tempo, explicita-se a preocupação em desfazer a noção de “mulher” referida a uma essência única, a-histórica, de raiz biológica e metafísica, para se pensar em mulheres enquanto diversidade e historicidade de situações em que se encontram (RAGO, 1995, p. 84-85).

Ao pensar sobre as mudanças de representatividade das mulheres ao longo da história e da historiografia, também se elaboram propostas de reflexões acerca da sociedade e perspectivas que pensam sobre as mulheres, atendendo à ideia de construir narrativas históricas que incluam de forma efetiva as mulheres como agentes.

1.4 Os estudos de gênero e o ensino de história

Essa dissertação utiliza o ensino de história como um “lugar de fronteira”, lugar onde a educação e a história se conectam e estabelecem importantes relações na construção de um processo de ensino-aprendizagem mais efetivo. Entendo essa noção de fronteira como diferença e aproximação, quando se trata da relação entre ensino e historiografia. Ana Maria Monteiro e Fernando Penna trabalham com essa perspectiva e entendem fronteira como o “lugar onde são demarcadas diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos, ou distanciamento entre culturas que entram em contato” (MONTEIRO, PENNA, 2011 p. 194).

A partir de uma perspectiva em que as escolhas de currículos escolares são seleções e disputas que demonstram lugares de poder, Monteiro e Penna afirmam que “reconhecer o currículo como lugar de fronteira nos desafiou a questionar os saberes ensinados, pensados como produções/enunciados, significados hibridizados e contingentes, permeados por e que permeiam relações de poder” (MONTEIRO, PENNA, 2011, p.196).

Nesse sentido, pode-se inferir que o escasso enfoque na participação das mulheres no ensino de história é uma construção social que deixa explícitas relações de poder baseadas na opressão patriarcal. O patriarcado é uma construção social que coloca mulheres em posições subalternizadas e homens em posições privilegiadas, homens e mulheres, muitas vezes, vivem e reproduzem interesses patriarcais por considerá-los universais, por isso é tão importante alterar e repensar essa realidade. Cecília Sardenberg afirma:

“Todavia, apesar das importantes conquistas registradas, é preciso reconhecer que a sociedade brasileira ainda permanece regida por uma ordem de gênero patriarcal: trata-se de uma sociedade dominada por homens, identificada com e centrada no gênero masculino, o que implica na predominância de relações assimétricas e hierárquicas entre os sexos (SARDENBERG, 2011, p.17).”

O objetivo é reconhecer e apontar algumas diferenças na forma que aparecem as histórias das mulheres na história e no ensino de história. Nota-se que os estudos feministas e que tratam das histórias das mulheres estão presentes nos meios acadêmicos há mais de cinquenta anos. Géssica Guimarães afirma “a “história das mulheres” surgiu antes da teorização acerca da categoria de gênero, em um movimento historiográfico e político de denúncia dos silenciamentos e apagamentos das mulheres nas narrativas sobre o passado” (GUIMARÃES, 2020, p.6). Segundo a autora, esses estudos de mulheres datam da década de 1960 e 1970, esses dados mostram que estudos acadêmicos sobre as questões de gênero são cada vez mais numerosos e importantes na historiografia.

Jaqueline Zarbato (ZARBATO, 2015) afirma que no ensino de história é necessário que as/os estudantes sejam capazes de compreender questões de gênero a partir de suas diferenças, subjetividades e caminhos, não enxergando como “exótico e estranho”. E sim, problematizar tais perspectivas com profundidade e destacando sua necessidade e entendimento, permitindo que as pessoas sejam capazes de significar suas trajetórias, numa ação interessante de repensar e desconstruir conceitos e pré-conceitos. Problematizar o natural, desconstruir os estereótipos, fundamentar novas relações e pertencimentos faz parte do universo de ações que se apresentam na escola (ZARBATO, 2015, p.51-52).

A autora afirma que no ensino de história ficou naturalizados os silenciamentos e ausências em relação as questões de gênero e a sugestão é desconfiarmos sempre daquilo que é tratado como natural, como legítimo. O interesse do corpo docente deve estar em desconstruir a padronização de comportamentos esperados de homens e mulheres com a finalidade de acabar com estigmas para quem não está dentro do modelo patriarcal esperado. Por isso, há um destaque para a participação feminina na narrativa histórica

A participação feminina na história, suas vivências, trajetórias, as modificações nos padrões de comportamento, a sexualidade, o respeito às diferenças são alguns dos elementos que podem ser articulados nas aulas de história, num campo de delimitação pela igualdade dos gêneros. Compreender que as mulheres tiveram presença em diferentes espaços e tempos históricos, pode contribuir para a visão de mundo de alunos/as (ZARBATO, 2015, p.63).

São essenciais algumas questões acerca das relações de gênero e o objeto de pesquisa dessa dissertação. Esses estudos sobre relações de gênero e mulheres conseguem atravessar as barreiras da academia e chegar às salas de aulas? Como destacar o protagonismo das mulheres no ensino de história? Elas aparecem nos livros didáticos e como? Nas legislações sobre ensino de história as mulheres e questões de gênero estão presentes?

A partir da análise de alguns trabalhos sobre livros didáticos é evidente a invisibilidade das mulheres nesses manuais de história, e que muitas vezes refletem diretamente no ensino de história. A análise realizada pelas autoras Letícia Mistura e Flávia Caimi, em seu artigo “O (não) lugar da mulher no livro didático de história” mostra que o livro didático de história “vem se tornando o próprio *sujeito* de sua historicidade uma vez que carrega, em si, marcos de permanências e rupturas de sistemas e ideários políticos” (CAIMI; MISTURA, 2015, p. 230), isso significa que o livro didático representa interesses político, sociais e editoriais. Por isso, é possível afirmar que as mulheres são pouco visibilizadas como sujeitos históricos nos livros didáticos a partir das relações de poder que tendem a excluir ou negar a participação dessas mulheres na história.

No ensino de história, muitas vezes, a Ditadura Militar, como a maioria dos marcos históricos, surge a partir de uma perspectiva que retrata e valoriza a história dos considerados grandes nomes da política, como presidentes. As mulheres não recebem destaque nos livros e aulas de história durante a educação básica. É possível de explicitar essa exclusão a partir de análise dos capítulos sobre Ditadura Militar de renomadas coleções didáticas. Os sujeitos políticos são normalmente os mesmos e as mulheres não estão inseridas. Ana Colling afirma que as mulheres são apagadas como sujeito político.

Na história do regime militar brasileiro, como em todos os projetos políticos autoritários, a construção de sujeitos ocorre de forma unitária e não diversificada. A sociedade é dividida em dois blocos antagônicos: situação e oposição, igualando-se os sujeitos. A esquerda tradicional repete a mesma fórmula: ou se é sujeito burguês ou proletário. As diversidades são entendidas como divisionistas da luta principal. Estes dois discursos anulam as diferenças e constroem sujeitos políticos únicos, desconsiderando a presença feminina e enquadrando-a em categorias que a desqualificam. Nesta medida, institui-se a invisibilidade da mulher como sujeito político (COLLING, 2004, p.6).

A proposta levada às/aos alunas/alunos é uma reflexão acerca das histórias/ narrativas hegemônicas sobre o regime ditatorial brasileiro e fomentar um olhar que valoriza outros sujeitos e oferece protagonismo às mulheres que lutaram contra o regime em variados momentos e pela redemocratização do Brasil, que ainda continuam invisibilizadas.

Fazer com que elas/ eles sejam capazes de entender que essas escolhas fazem parte de relações de poder socialmente construídas e ressaltar a necessidade de descolonizar o pensamento e a aprendizagem da história como disciplina. Larissa Costard propõe usar uma pedagogia decolonial com o objetivo de

visibilizar os dispositivos de poder e questionar as ausências de grupos sociais em nossas narrativas sobre a História da humanidade. Não basta apenas “adicionar”

essas culturas, como adornos de homenagem à diferença, mas colocá-las em relação umas com as outras. Urge, inclusive, não apenas incluir os grupos subalternos em uma epistemologia que não foi projetada para que eles tenham dignidade como agentes históricos, mas questionar, inclusive, as raízes dessa epistemologia. Como consequência, é urgente pensar a subalternização dos grupos dominados nas aulas de História como produtos de disputas de poder historicamente dadas (COSTARD, 2017 p.172).

Costard traz duas importantes possibilidades práticas para a aplicação dessa pedagogia decolonial como uma nova forma de percepção da narrativa histórica. Uma é historicizar as diferenças e as relações sociais, que são também relações de poder. Sobre as questões de gênero apresentar essas mulheres como seres políticos, não apenas dos espaços privados, e como agentes da história, “multiplicando as visões e os lugares sociais que as mulheres ocupam e ocuparam na História, e que não podem e não devem ser alvo da amnésia social”. E a outra importância é descolonizar as epistemologias e os processos pedagógicos, como ela afirma “incluir, revitalizar e valorizar os saberes ligados aos grupos subalternizados” (COSTARD, 2017, p.173).

2 MULHERES, DITADURA MILITAR E ENSINO DE HISTÓRIA

Para trabalhar o período ditatorial brasileiro (1964 – 1985) é imprescindível pensar sobre as memórias e os esquecimentos das forças de resistência a esse período, ressaltando as militantes que não estão presentes nas narrativas sobre ensino de história como protagonistas. Na historiografia sobre a Ditadura Militar brasileira (1964-1985), identificamos muitas questões, que geram conflitos em relação às diferentes perspectivas teóricas e de análise.

Existe um embate historiográfico, que envolve disputas de memória e é extremamente essencial para a elaboração de discussões sobre os caminhos e seleções historiográficas. Esse debate de ideias e disputas relacionadas à temática ditatorial é trabalhado no artigo denominado “Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar” de Carlos Fico que tem como objetivo “expor e discutir as mais importantes correntes da historiografia sobre o Golpe de 1964 e confrontar algumas questões controvertidas sobre repressão política, censura e outros temas da Ditadura Militar” (FICO, 2004, p. 29).

Apresentar uma análise aprofundada da discussão historiográfica a respeito da Ditadura Militar brasileira em si não está dentro dos objetivos desse trabalho, mesmo entendendo a grande importância desse debate na historiografia. Por isso, nesse capítulo o foco será na participação política das mulheres na história durante o regime ditatorial, destacando as militantes da época, no ensino de história e em caminhos que permitam inserir tais mulheres nas narrativas sobre a história e na realidade das/os estudantes. Olhar para a Ditadura Militar e construir, junto com as/os estudantes, novos caminhos para compreender o momento histórico a partir da realidade dessas militantes.

Maria Amélia Teles afirma que antes do golpe de 1964, as mulheres que atuavam em frentes políticas tinham sofrido, durante o governo de Juscelino Kubistchek, com ações que tentavam desarticular as militâncias femininas fechando a Federação de Mulheres do Brasil, organização criada pelo Partido Comunista com o objetivo de mobilizar massas femininas para as mudanças sociais. A maioria dos militantes não compreendiam a “questão da mulher” e desvalorizavam as lutas das mulheres (TELES, 2015, p.1003).

2.1 Presenças e ausências de mulheres durante a Ditadura Militar

O combate às opressões e aos esquecimentos sofridos por mulheres na narrativa histórica e no ensino de história sobre a Ditadura são essenciais na compreensão da história da Ditadura. A partir de análises que ofereçam às militantes um lugar de protagonismo, desconstruindo estereótipos de fragilidade, ultrapassando visões que relacionam mulheres às funções apenas domésticas e maternas, que acabam por reforçar relações de poder excludentes.

As relações de poder são construídas socialmente, dessa maneira, as seleções de conteúdos sobre ditadura que excluem e apagam as ações das mulheres da narrativa são carregadas intencionalidade e de interesses. Como explica Scott: “Precisamos substituir a noção de que o poder social é unificado, coerente e centralizado por alguma coisa que esteja próxima do conceito foucaultiano de poder, entendido como constelações dispersas de relações desiguais constituídas pelo discurso nos “campos de forças”” (SCOTT, 1995, p.20).

Sobre relações de poder, Michelle Perrot afirma que o termo poder é polissêmico e no singular nos leva a uma concepção que está relacionada à questão política e normalmente é designado a uma figura central, que é prioritariamente masculina. Já o termo usado no plural, “ele se estilhaça em fragmentos múltiplos, equivalente a “influências” difusas e periféricas, em que as mulheres têm sua grande parcela. Se elas não têm o poder, as mulheres têm, diz-se, poderes” (PERROT, 2017, p.153). As relações de poder são centrais para pensar a noção de homens e mulheres como construção social.

Segundo Perrot, ao longo da historiografia as mulheres aparecem em posições que reforçam estereótipos de feminino/masculino. Uma visão onde mulheres e homens se encaixam em papéis binários e características específicas na sociedade. Onde as mulheres ocupam um papel biológico específico que a exclui do poder que está centrado na figura masculina.

É um discurso naturalista, que insiste na existência de duas “espécies” com qualidades e aptidões particulares. Aos homens, o cérebro (muito mais importante do que o falo), a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão. Às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos (PERROT, 2017, p.161).

No período ditatorial esse reforço de papéis de gênero e visões estereotipadas das mulheres é muito presente, mas é importante localizar as ações dentro da realidade da época. Segundo Marcelo Ridenti, a participação das mulheres em grupos armados urbanos, por

exemplo, era entre 15% e 20% do total o que pode parecer um número baixo, mas que na realidade reflete uma taxa bastante significativa tendo em vista que mulheres ocupavam, muitas vezes, posições submissas na política e na sociedade. A norma naquela época era a não participação política da mulher, exceto para reafirmar papéis de mães, esposas, donas de casa.

(...), a participação feminina nas esquerdas armadas era um avanço para a ruptura do estereótipo da mulher restrita ao espaço privado e doméstico, enquanto mãe, esposa, irmã e dona de casa, que vive em função do mundo masculino (RIDENTI, 2010, 195).

Teles explicita que a censura existia desde o início do período ditatorial e que havia características repressoras específicas e típicas em relação às mulheres. Dessa maneira, “a misoginia da ditadura andava de mãos dadas com a censura. Houve, de maneira especial, a censura aos assuntos referentes às mulheres, sob alegação da defesa da família, da moral e dos bons costumes” (TELES, 2015, p.1006).

Não era raro ver que as militantes mulheres recebiam um tratamento bastante diferente dos militantes homens. Os documentos, quando se referiam à mulher, usavam expressões como “ativa fanática em subversão”, “bom grau de inteligência” “moça de muita valentia”. Eles nunca diziam que um homem era fanático, ou mesmo, inteligente. A premissa básica é de que os homens são inteligentes, valentes e racionais, portanto, não seria necessário mencionar isso no relatório a seu respeito. A repressão tratou as mulheres como muito perigosas, pois elas queriam “superar os homens”, eram consideradas promíscuas porque eram capazes de abandonar seu “papel social” a ponto de aspirar ao poder político e participar da luta armada. É interessante notar que homens da esquerda também consideravam as mulheres ativistas políticas como um pouco “esquemáticas”, “dogmáticas”, “totalmente entregues à causa” (TELES, 2015, p.1012).

Ridenti afirma que somado ao papel social que era imposto às mulheres do momento, havia também um preconceito por parte dos próprios guerrilheiros que entendiam que as características das mulheres dificultavam sua ação como guerrilheiras. Ele afirma que “a opção dos grupos guerrilheiros implicava uma luta militar que, pelas suas características, tendia a afastar a integração feminina, pois historicamente sempre foi mais difícil converter mulheres em soldados” (RIDENTI, 2010, p. 197).

Esse tipo de perspectiva de dicotomia de gênero nos leva para uma visão fixa, essencialista e hegemônica, muitas vezes excludente em relação às mulheres. Perrot ao analisar as representações das mulheres no espaço político se depara com que o que ela chama

de exclusão (PERROT, 2017, p.161). Essa perspectiva evidencia as invisibilidades e esquecimentos das mulheres ao longo da narrativa histórica, não sendo diferente na época da Ditadura Militar.

Ao considerar tais perspectivas e analisar a atuação das mulheres no período da Ditadura Militar brasileira, é importante compreender que as militantes são agentes da história, e não devem ocupar papéis de coadjuvantes, permitindo que suas vozes apareçam e explicitem seus protagonismos nas ações políticas.

Sobre esse protagonismo, Colling e Cavalcanti Júnior afirmam que as mulheres tiveram um papel importante não apenas no processo de redemocratização política, mas, também no rompimento de padrões estabelecidos, que as colocavam à margem (COLLING, CAVALCANTI JUNIOR, 2019, p.52). É válida, antes de tudo, a reflexão sobre o lugar marginal das mulheres na história da Ditadura Militar. Isso permite construir a resistência e repensar definições e predefinições sobre a luta feminina deste contexto.

Ana Maria Colling afirma que as militantes no período da Ditadura Militar subvertiam duplamente o que era esperado delas. Dessa forma, entendo que as mulheres estavam resistindo aos lugares à margem impostos a elas. Essas militantes cometiam dois pecados aos olhos da repressão: de se insurgir contra o governo ditatorial e eram consideradas também um ser “desviante”. Elas fugiam dos padrões que enclausuram as mulheres no mundo privado e doméstico, não aceitavam o espaço destinado a elas, no santuário do lar (COLLING, 2004, p.7).

Existe um saber que é tratado como universal, em muitos casos, é considerado superior e representante da verdade. A ideia dessa dissertação é compreender que os conhecimentos universalizados sobre o saber precisam ser questionados e refletir sobre quem fala, de onde fala e as motivações dessa fala. Grada Kilomba afirma que todas/os nós falamos de um tempo e lugar específico – não há discursos neutros e o lugar não é neutro nem objetivo ou universal, mas dominante. É um lugar de poder (KILOMBA, 2019, p. 58). A autora traz esse debate com o objetivo de questionar uma visão dominante que se enxerga como única e universal.

Nesse trabalho pretendo refletir sobre como as falas são demarcadas e que elas carregam caráter subjetivo daquelas/es que agem, falam e realizam escolhas. As individualidades e questões inerentes aos sujeitos são essenciais para pensar sobre aspectos presentes na sociedade. Por isso, esse silenciamento deliberado das histórias de vidas das mulheres na Ditadura Militar demonstra interesses das/os que narram esse período histórico.

Se a história política é uma coisa de homens, a história da ditadura militar no Brasil é a radicalização da invisibilidade do feminino. A mulher militante política, engajada em partidos políticos de oposição à ditadura, não era encarada como sujeito histórico, sendo excluída do jogo do poder. Apesar de tantas mulheres, juntamente com os homens, lutarem pela redemocratização do país, foram excluídas dos relatos históricos e das documentações sobre o período (COLLING, CAVALCANTI JUNIOR, 2019, p.50).

Tauana Silva trata de questões relacionadas ao silenciamento deliberado de mulheres negras, essas muitas vezes são as mais excluídas da narrativa histórica ou inseridas em papéis subalternizados. A partir de relatos, a autora afirma que havia uma ausência de mulheres negras na escrita historiográfica hegemônica reforçando tais estratégias racistas de silenciamento e invisibilidade (SILVA, 2019, p.173). Além disso, identifica que é possível perceber um maior interesse acadêmico em trabalhar militantes negros do sexo masculino. Segundo a autora:

No que concerne à questão racial, há também uma forte demanda da parte da sociedade e, além disso, as universidades demonstram interesse no assunto. Sendo assim, é possível encontrar várias publicações sobre os movimentos negros e algumas são focalizadas nas produções científicas e nas resistências partidárias dos militantes contra a ditadura militar. A atenção dada às especificidades das mulheres, porém, é ainda restrita (SILVA, 2009, p.21).

Na Comissão Nacional da Verdade, o capítulo denominado *Violência sexual, Violência de gênero e Violência contra a criança e adolescente* trata das formas de opressões e torturas relacionadas às questões de gênero, ressaltando que tais violências estão diretamente estruturadas a partir de relações de poder e hierarquias sociais. É destaque opressões relacionadas à subversão desses papéis esperados para as mulheres.

Como a violência se organiza através das hierarquias sociais e das relações sociais de poder – elas próprias constitutivas da sociedade, das identidades coletivas e individuais –, a estruturação baseada na hierarquia de gênero e sexualidade transparece na violência estatal do período explicitando, por exemplo, o caráter tradicionalmente sexista e homofóbico da formação policial e militar, que constrói o feminino como algo inferior e associa violência à masculinidade viril... Nas narrativas das mulheres, por exemplo, aparecem sistematicamente relatos de humilhações, maus-tratos e torturas sofridas, acompanhados de referências explícitas ao fato de que haviam se afastado de seus “lugares de esposa e mãe” e ousado participar do mundo político, tradicionalmente entendido como masculino (BRASIL, 2014, p.404).

Esse capítulo da Comissão Nacional da Verdade traz muitas maneiras utilizadas no período para violentar e torturar especificamente as mulheres e descreve processos com uma clareza bastante dolorosa. Ao explicitar ações que atingem e ferem não somente física, mas também verbal e psicologicamente. Violências que desprezam completamente os direitos

humanos e os direitos das mulheres, tais violências muitas vezes não são discutidas nem tratadas na historiografia e no ensino de história.

A partir dessas concepções e debates, pode-se estabelecer que as ausências e as presenças de mulheres nas narrativas sobre Ditadura Militar fazem parte das relações de poder que muitas vezes optaram, ao longo da narrativa histórica, por excluir as mulheres que militaram contra o sistema ditatorial.

Dessa forma, essa dissertação visa oferecer uma possibilidade de estudos e construção que valorize e pluralize essas mulheres que atuaram diretamente e ofereceram resistência durante o período ditatorial através das oficinas propostas no próximo capítulo.

3 CONSTRUINDO NARRATIVAS VIVENCIAIS ATRAVÉS DE OFICINAS PEDAGÓGICAS

3.1 O protagonismo das militantes e usos das narrativas vivenciais

Essa proposição didática foi desenvolvida na Escola Sesi São Gonçalo para alunas/os do 3º ano do Ensino Médio em atividades que foram elaboradas para o 3º e 4º bimestres do ano letivo de 2022. A proposta foi realizada através de oficinas que são instrumentos metodológicos que permitem uma construção coletiva, utilizando os conhecimentos prévios das/os estudantes e desenvolvendo a criticidade. Essa metodologia é extremamente múltipla, o que permite que sejam aplicadas atividades de formas diversas e com diferentes objetivos. As oficinas podem ser usadas em locais como salas de aula e outros espaços escolares.

A Escola Sesi São Gonçalo oferece um Ensino Médio conjugado com Ensino Técnico em Automação ou Informática, o ingresso acontece a partir de uma seleção feita através de provas para cursar esse período na escola. No ambiente escolar, as/os professores identificam que as/os estudantes, em sua maioria, possuem maior identidade com as disciplinas relacionadas às ciências exatas, porque a escolha de um curso técnico atrelada gera maior interesse para essas áreas.

A equipe de humanas da escola, composta por mim e outros quatro professores, identificou, a partir de simulados, levantamentos e ações implementadas na escola, que nossas/os estudantes apresentam maior dificuldade nas disciplinas de ciências humanas. E o grupo está elaborando projetos para fomentar o interesse, discutir e compreender métodos e aplicações, e aproximá-las/os das ciências humanas. Essas oficinas propostas contemplam esses objetivos em relação à escola e as/os seus estudantes e nossas atividades foram realizadas durante as aulas e também nos Clube de Humanas que apesar de não contemplar todos as/os estudantes era um local que era utilizado para a construção do nosso material.

Segundo Vera Candau (1999, p.11) essa metodologia favorece o desenvolvimento social daquelas/es participantes, promovendo a construção coletiva do conhecimento, a troca de experiências e a socialização entre as/os participantes do processo ensino-aprendizagem. Destaca-se por sua versatilidade e a possibilidade da sua realização em diferentes contextos, o que permite e torna profícuo sua aplicação no ambiente escolar, e existe uma diversidade de

atividades possíveis que podem ser incluídas e ajustadas na metodologia das oficinas pedagógicas, gerando uma grande motivação e envolvimento das/os alunas/os.

As oficinas são espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de sóciodramas, a análise de acontecimentos, a leitura e discussão de textos, a realização de vídeodebates, o trabalho com diferentes expressões da cultura popular etc., são elementos presentes na dinâmica das oficinas (1999, p.11).

Para a autora (CANDAU, 1999, p.11) o “desenvolvimento das oficinas, em geral, se dá através dos seguintes momentos básicos: aproximação da realidade/sensibilização, aprofundamento/reflexão, construção coletiva e conclusão/compromisso”. E em cada um dos momentos é preciso prever uma dinâmica adequada, tendo-se sempre presente a experiência de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Pensar as oficinas como lugares para participação, aprendizado e a organização de conhecimentos. Ao trabalhar com oficinas em sala de aula é possível relacionar conhecimentos preexistentes à construção de uma compreensão acerca de um período específico, ou seja, a partir da realidade e demandas das/os estudantes, perceber a realidade social ao qual estão inseridas/os.

O/a professor/a ao trabalhar com o ensino de História, quando usa documentos e evidências em sala de aula, deve considerar que eles não são artefatos esvaziados de intenções por parte de quem produziu. As fontes históricas são percebidas como instrumentos moldados por seres humanos cujos interesses são díspares, que foram construídos a partir de relações de poder estruturadas socialmente.

Fontes precisam ser corretamente analisadas, o que significa dizer que precisamos conhecer o contexto de sua produção, bem como quem as produziu, por que, quando e para quem. Elas podem documentar coisas que não tencionavam documentar originalmente e permitem que façamos afirmativas sobre o passado que as pessoas que então viviam não teriam feito. Um tratamento correto das fontes embasa o rigor histórico que buscamos nessa proposta (ALBERTI, 2012, 62)

Segundo Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli o ensino da História pressupõe que se tenha a experiência do aluno como ponto de partida para trabalhar com os conteúdos propostos, pois é importante que alunas/alunos se enxerguem como sujeito da história e da produção do conhecimento. Na perspectiva didático-pedagógica só é importante a aprendizagem que consiga alcançar as/os alunas/os, sendo necessário construir a sala de aula como um “ambiente de compartilhamento de saberes”. A História é construída e feita por todos os indivíduos, não apenas por heróis ou personagens importantes. “Assim a História

ensinada deve levar em consideração a multiplicidade e multilinearidade históricas” (SCHMIDT, CAINELLI, 2009, p.54).

Para as autoras supracitadas, as fontes históricas são compreendidas de formas diferentes de acordo com o tempo histórico que estão sendo analisadas. No século XIX, os documentos eram vistos como um fato documental que expressava em si sua existência e as/os historiadoras/es serviam apenas a organização desses documentos históricos e ao/a professor/a cabia transmitir os conhecimentos trazidos por historiadores. A partir do século XX, houve uma mudança em relação ao papel do documento e a perspectiva de construção de conhecimento histórico por historiadoras/es utilizando e analisando as fontes.

A articulação da nova perspectiva a respeito da produção do conhecimento histórico com o ensino da História passou a ser uma das principais preocupações de todos os interessados em que esse ensino não fosse mero transmissor de fatos históricos. Tanto historiadores como professores de história têm insistido nessa renovação (SCHMIDT, CAINELLI, 2009, p.58).

A ideia é que as/os estudantes tenham contato com diferentes tipologias documentais e a partir desse contato trazer à tona histórias e trajetórias, que normalmente não aparecem nas narrativas contidas em alguns livros didáticos e salas de aulas que tragam uma perspectiva de história mais tradicional que é tratada como “oficial”. Como já falamos anteriormente o conceito de fonte histórica tem se ampliado e se transformado significativamente.

Por um lado, a revolução documental acabou com o império do documento escrito, permitindo que o olhar do historiador se desviasse dos documentos oficiais e das tramas políticas, típicas da história positivista, para uma quantidade indefinível e enorme de vestígios do passado: imagens, filmes, crônicas, relatos de viagem, registros paroquiais, obras de arte, vestígios arquitetônicos, memória oral (PEREIRA, SEFFENER, 2008, p. 3).

Caroline Bauer analisa algumas dificuldades de trabalhar arquivos relacionados à repressão, porque existem dúvidas em relação à sua existência, seus objetivos e interesses ao serem arquivados e produzidos. Esses documentos apresentam questões que afetam a sociedade em que foram feitos e encontrados. Ela traz questões sobre privacidade e preservação das pessoas envolvidas, destacando o valor histórico de tais fontes para a compreensão do período e constituição das identidades.

Dessa forma, esses arquivos possuem uma especificidade intrínseca, chamada por alguns pesquisadores de “efeito bumerangue”: os documentos que compõem os acervos provenientes das forças repressivas servem, no presente, para atividades opostas à sua origem - produzidos para coordenar ações repressivas, agora podem ser usados para compensar vítimas por arbitrariedades e violações a seus direitos.

Tais arquivos, absolutamente necessários para o exercício das atividades repressivas, se convertem, no novo regime, em instrumento social insubstituível para conformar novas relações sociais (BAUER, 2009, p.178).

A proposta de elaboração de um levantamento documental relacionados às militantes no período da ditadura objetiva que as/os professoras/es e estudantes da escola tenham acesso a narrativas plurais desse momento histórico. Intenciona-se que esse recurso didático-pedagógico produzido em colaboração de estudantes e mediadoras/es, possa ser usado, de forma crítica e que tratem essas mulheres pesquisadas como agentes políticas ativas. “A tarefa aqui poderia ser, mais uma vez, comparar as informações trazidas pelas fontes com afirmações encontradas em livros didáticos” (ALBERTI, 2012, p. 78).

Parto da percepção que os documentos são parte integrante dessa história, nos aproximamos de uma perspectiva em que as fontes históricas são utilizadas como elementos motivadores da construção do conhecimento histórico. As fontes históricas devem servir para ajudar as/os discentes a compreender e realizar análise histórica e serem atuantes no processo de ensino-aprendizagem.

A concepção renovadora de documento e de seu uso em sala de aula parte do pressuposto de que o trabalho com documentos históricos pode ser ponto de partida para a prática de ensino da História. Nessa perspectiva, os documentos não serão tratados como fim em si mesmos, mas deverão responder às indagações e às problematizações de alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente tendo como referência o conteúdo histórico ensinado (SCHMIDT, CAINELLI, 2009, p.117).

Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner propõem a utilização de fontes no ensino de História para desenvolver a capacidade de compreender o mundo em que os alunos vivem; e, também, como uma forma de deixar de lado uma História eurocêntrica. Nas oficinas aplicadas nessa dissertação, o levantamento e análise de documentos vai servir para abandonar uma visão androcêntrica, além de, propor uma análise antirracista e plural da narrativa histórica.

O documento não é mais encarnação da verdade, nem mesmo pode ser considerado simplesmente “verdadeiro” ou “falso”. O ofício do historiador deixa de ser o de cotejar o documento para verificar sua veracidade, e passa de ser o de marcar as condições políticas de sua produção (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 115).

Para pensar sobre o lugar, tempo histórico daquelas/es que constroem as narrativas e como elas são marcadas por questões subjetivas a perspectiva de Oliver Sacks é interessante. Segundo o autor, a única verdade é a verdade narrativa que está delimitada por recategorizações e refinamentos.

Não existe nenhum modo pelo qual acontecimentos do mundo possam ser transmitidos ou registrados diretamente no cérebro: eles são experimentados e construídos de um modo acentuadamente subjetivo, que, para começar, é diferente para cada indivíduo, além disso são reinterpretados ou novamente experimentados de forma diferente toda vez que a pessoa os recorda. Nossa única verdade é a verdade narrativa, as histórias que contamos uns aos outros e a nós mesmos – as histórias que recategorizamos e refinamos continuamente (SACKS, 2017, p.91-92).

As narrativas históricas não somente carregam as marcas dos indivíduos, da sua subjetividade, e do seu lugar, mas também evidenciam questões construídas e permeadas por relações de poder, onde as mulheres ainda ocupam papéis sem protagonismo, sendo difícil e muito necessário superar essas questões de exclusões e silenciamentos.

Um dos objetivos desse trabalho feito é que as/os discente consigam, para sua trajetória de vida, construir uma leitura consciente das narrativas históricas que os permitam entender a importância das fontes e os contextos em que foram produzidas, escolhidas e selecionadas.

Essa dissertação trabalha o gênero biográfico e sua relação com a historiografia, que experimentou muitas mudanças ao longo do tempo. Aquela noção de biografia que trazia e evidenciava os “grandes homens”⁵ e desprezava as histórias de “pessoas comuns”.

O autor Benito Bisso Schmidt explicita algumas críticas feitas por correntes historiográficas destinadas ao gênero biográfico. A primeira crítica é que as biografias são “meras narrativas cronológicas, factuais, sem preocupações explicativas e analíticas”, mas na atual retomada do gênero houve uma “articulação entre narrativa biográfica e história-problema”. Tornando assim possível sua aplicação na História, e conseqüentemente no Ensino de História partindo de uma problemática e de fontes que nos aproxime da explicação das questões coletivas e não apenas individuais (SCHMIDT, 2003, p.65).

Nesse momento, as/os estudantes trabalharam com biografias diferentes daquelas que foram ou são produzidas que tendem a ressaltar a relevância social de “grandes homens”, mas que marginalizam uma série de outros grupos sociais. Essa proposta visa problematizar e mostrar a relevância em se fazer biografias de sujeitos invisibilizados pela construção da narrativa histórica.

Por isso, acredito que existem muitas motivações para utilizar as biografias dentro do espaço escolar. Como citado anteriormente, as/os estudantes podem se tornar capazes de compreender que aquelas biografadas são agentes no contexto histórico estudado e atuam diretamente nas suas escolhas e caminhos, não são apenas massa de manobra dentro de uma

⁵ Essa expressão usa o termo homens como sujeito universal, mas mulheres não recebiam destaque nessas biografias e por isso não modifiquei ou complementei o termo.

grande estrutura, e sim, construtoras/es na História e precisam ser destacadas/os na narrativa histórica.

Uma outra crítica ao gênero destacada por Schmidt é em relação ao elitismo desse gênero. E segundo ele, muitos historiadores reforçam tal perspectiva por afirmar que não possuem fontes ou formas de conhecer a história dos “indivíduos comuns”, mas também exalta a capacidade de muitos historiadores que conseguem “iluminar as vidas de indivíduos comuns, de populares” analisando as trajetórias individuais (SCHMIDT, 2003, p.66).

Este alargamento do panteão dos biografados remete a outro problema crucial: o da representatividade. É comum perguntar ao biógrafo em que medida o personagem por ele examinado representa a sua época, o seu grupo social, o seu país, o seu gênero etc. O estranho é que tais questionamentos normalmente só são feitos aos “pequenos personagens”, como se a atuação de um “grande homem” justificasse por si só a realização de sua biografia (essa sim uma perspectiva elitista!) Afinal, soaria estranho perguntar sobre a representatividade de um Napoleão Bonaparte ou de um Getúlio Vargas (SCHMIDT, 2003, p. 67).

Em outra análise, o historiador (SCHMIDT, 1998, p.239) afirma que as biografias devem ser analisadas dentro dos contextos que se estruturaram como uma “via de mão dupla”, objetivando fugir do que ele chama de individualismo exacerbado presente nas biografias tradicionais. Também deve-se evitar uma visão estruturalista que enxerga os indivíduos como resultado de um contexto, personagem sem ação.

Tomando como referência os debates historiográficos e construindo uma discussão interdisciplinar com obras das mais diversas mídias, podemos tornar viável e dinâmico o trabalho com a biografia em sala de aula. Considerando a biografia em seu conceito mais simples, de história de uma vida, tomamo-la em sua função mais direta: fazer com que essa vida em particular espelhe o contexto histórico no qual viveu o personagem. Ou seja, a biografia tem seu valor principal para a História como representação de um período histórico. Isso, no entanto, sem menosprezar seu valor pop, pois esse é seu maior atrativo para o público leigo, ao criar paralelos com o interesse cotidiano pela “vida dos outros” (SILVA, 2009, p.17).

Quando trabalhar a construção da ficha biográfica de Lúcia Maria de Souza durante o período ditatorial o objetivo é colocá-la como agente na narrativa histórica, e não apenas como consequência das forças estruturais. Márcia Gonçalves afirma que narrar a história de uma vida é produzir registro, ordenação, significação; vencer a mortalidade da condição humana. E que a partir da construção biográfica é possível democratizar as/os atrizes/atores (GONÇALVES, 2020). A partir dessa concepção, entendo que as biografias são importantes na construção da história, valorizando espaços e vozes de sujeitos marginalizados.

É importante pensar os momentos específicos daquelas/es que constroem as narrativas e como eles são marcados por questões subjetivas. E as biografias são formas de trazer as experiências e como essas memórias e vivências são claramente escolhas e interpretações. Segundo Gonçalves, as narrativas de vida materializam as relações entre história e memória no âmbito das ações individuais. Elas permitem refletir sobre o que é narrar o vivido, o lembrado (esquecido) e como essa narrativa demonstra suas seletividades. O ato de narrar

(...) é uma forma de outorgar sentido à experiência e, ao fazê-lo, dar forma ao passado, ao presente e ao futuro, por trabalho de memória – o que lembrar, o que esquecer... Ao tomar o “valor biográfico” como referência institui-se no campo biográfico a qualidade de um horizonte interpretativo (GONÇALVES, 2020, p.83-84).

A atividade buscou contribuir para que as/os alunas/os possam obter uma aprendizagem histórica significativa e com o objetivo de capacitá-las/los para uma reflexão sobre a história. Por isso, trabalhei com as violações que aconteceram durante o período ditatorial, como tortura física e psicológica, prisão, exílio, entre outros, precisam ser denunciados e lembrados. Não apenas para reconhecer a violência do momento, mas para poder punir aqueles que cometeram esses crimes. Nesse sentido, esses testemunhos dos sujeitos que eram oposição ao regime opressor se tornam essenciais. Como nos diz Beatriz Sarlo,

Os crimes das ditaduras foram exibidos em meio a um florescimento de discursos testemunhais, sobretudo porque os julgamentos dos responsáveis (como no caso argentino) exigiram que muitas vítimas dessem seu testemunho como prova do que tinham sofrido e do que outros sofreram até morrer (SARLO, 2007, p. 46).

A proposta de oficina final consiste na construção da ficha biográfica para narrar suas experiências no período ditatorial com o objetivo de colocá-las como protagonista na história. Alunas e alunos foram responsáveis por elaborar a ficha biográfica a partir das narrativas vivenciais e fontes diversas que tratavam das histórias dessa mulher selecionada, Lucia Maria de Souza e elencadas a partir de memórias, testemunhos, esquecimentos e silenciamentos. A partir de pesquisas, análises e usos diversificados de fontes históricas como relatos vivenciais, documentos da Comissão Nacional da Verdade, inquéritos, jornais e outras.

O papel das professoras/es aqui é atuar como mediadoras/res nesse processo de ensino-aprendizagem e na construção biográfica de mulheres que agiram e lutaram contra o regime ditatorial. Pretendo valorizar a utilização e seleção de fontes históricas que ajudem na compreensão de vários momentos da narrativa histórica e de variados sujeitos marginalizados.

As utilizações de biografias em sala de aula humanizam o conteúdo porque permite uma aproximação com o cotidiano das/os estudantes, favorecendo que elas/es consigam se reconhecer como sujeito histórico. Tiveram acesso às narrativas de mulheres militantes que buscaram e mudaram o seu presente e, assim, perceber que também podem projetar transformações na sua realidade e na narrativa histórica que está sendo construídas. E a partir de casos individuais, as/os discentes devem construir conhecimento sobre a sociedade em que tais indivíduos estavam inseridos, entendendo que as ações individuais podem ser utilizadas e servem para modificar o contexto. A historiadora Verena Alberti (2012), considera que o “uso de biografias no estudo da história permite tornar concretas experiências vividas no passado, bem como colocar em xeque visões generalizadas a respeito de trajetórias e modos de vida que desconhecemos” (ALBERTI, 2012, p. 73).

Analisar, ler e construir biografias aproxima as/os alunas/os das diferentes realidades e permite uma compreensão de que a história é construída também por esses outros agentes. Além disso, elas/es são capazes de perceber que a construção da história é carregada de subjetividades daquelas/es que a escrevem. O objetivo com essa atividade foi possibilitar que as/os discentes compreendam que o ensino de história envolve seleção, usos de memórias e subjetividades daqueles que narram e constroem a história. Para entender que as biografias são importantes na construção da narrativa histórica. Márcia Gonçalves afirma:

(...) a biografia, enquanto escrita e registro das vivências humanas, na forma de narrativa, configura as experiências dos protagonistas da trama então elaborada nas suas imersões na história, no tempo, na natureza e nos jogos de significações construídas a partir dessas nomeações e de suas interdependências (GONÇALVES, 2020, p.65-66).

Os usos diferenciados de biografias permitem caminhos de reflexão sobre a história, o tempo e significações permeadas por relações de poder estabelecidas. O enfoque do trabalho foi em narrativas vivenciais de algumas mulheres que foram resistência durante o regime ditatorial e colocá-las como sujeitos. Com o uso de biografias perceber de que maneira as narrativas individuais das agentes são capazes de trazer compreensões sobre as ações humanas. A partir dessa perspectiva, entende-se que “tomar a biografia como narrativa vivencial valoriza centralmente o ato de narrar como ato de produção de conhecimento sobre ações humanas no mundo” (GONÇALVES, 2020, p. 69).

Beatriz Sarlo afirma que a linguagem e os discursos testemunhais trazem à tona as experiências e localizam temporalmente os testemunhos, que não estão no tempo em que

acontecem, e sim, quando são narrados e que são atualizados sempre que são contados novamente. A autora afirma:

A narração inscreve a experiência numa temporalidade que não é a de seu acontecer (ameaçado desde o próprio começo pela passagem do tempo e pelo irrepitível), mas a de sua lembrança. A narração também funda uma temporalidade, que a cada repetição e a cada variante torna a se atualizar (SARLO, 2007, p. 24-25).

A pesquisa biográfica deve ser questionada se não levar em conta questões sociais, além da existência do indivíduo, ou seja, sem relacioná-la ao seu meio social, cultural e simbólico. O individual nos servindo para compreender o geral. E as biografias geralmente despertam interesses das alunas e alunos por inserir rostos e sujeitos na narrativa histórica, ou seja, a biografia é capaz de personalizar a história.

Esse caráter popular é o primeiro dos atrativos da biografia como instrumento de ensino de História: ela se apresenta como um meio que facilita a discussão histórica ao despertar a curiosidade dos alunos porque fornece nomes e faces aos processos históricos. Ou seja, a biografia personaliza a História que enfoca estruturas e processos amplos. E, em uma sociedade em que a individualização está por toda parte, associar contextos históricos a personagens que os alunos possam nomear, dos quais possam se recordar, é fornecer as ferramentas mais básicas para que esses estudantes possam conhecer e, mais importante, se interessar por esses momentos históricos (SILVA, 2009, p.17).

Por isso, a importância de trazer para alunas/os essas histórias de vidas com um olhar focado nos indivíduos, mas não individualista. Um olhar que explicita conflitos e questões do seu tempo e da sociedade em que estão inseridos, para que sejam capazes de trazer relações diretas entre as biografadas e o contexto histórico, entre elas e a sociedade em que essas mulheres estão inseridas.

O trabalho com biografias em sala de aula se justifica por duas razões principais: o forte apelo que esse gênero exerce sobre o público leigo e o papel que a biografia pode desenvolver como representação do contexto histórico ao qual pertence o biografado (SILVA, 2009, p.17).

Segundo Goodson e Petrucci- Rosa para superar a questão da individualização deve-se situar no contexto histórico, as narrativas vivenciais não devem focar apenas nas questões individuais, é necessário pensar o lugar histórico que essas biografias estão localizadas. Dessa maneira, afirmam

Procurando formas de superação de tal perspectiva, é primordial abordarmos fatores históricos associados ao tempo e ao período dos acontecimentos, rompendo os

limites das pequenas narrativas ao entrecermos contextos sociais e políticos mais amplos com as estórias de vida (GOODSON, PETRUCCI-ROSA, 2020, p.94).

A partir da ideia de Ilmar Rohloff de Mattos que entende as “aulas como texto”, compreendo que as/os professoras/es de história também são autoras/es e não existe uma superioridade entre o saber acadêmico e o saber produzido pelas/os professoras/es no chão de escola.

Dessa maneira, utilizei a sala de aula como um lugar de produção de saberes valorizando os saberes e experiências das/os estudantes. As/os alunas/os serão essenciais nesse processo de refletir e elaborar tais fichas biográficas, porque eles foram sujeitos na construção das aulas e no trabalho com essas narrativas, e com as fontes.

Como resultado dessa pesquisa temos o produto pedagógico desta dissertação onde foram aplicadas quatro oficinas, essas foram realizadas utilizando fontes históricas selecionadas ao longo das atividades

3.2 Realizando as oficinas: narrativas vivenciais no Ensino de História

O trabalho foi realizado com objetivo de proporcionar uma análise do ensino de história com foco nas relações de gênero, ações e esquecimentos relacionados às mulheres no período da Ditadura Militar brasileira e apresentar caminhos diferenciados de compreender e estudar a história do recorte histórico. As atividades foram construídas com uma aproximação da temática, levantamento e análise de fontes históricas selecionadas e produção de fichas biográficas/biografias pelas/os estudantes

A proposição foi desenvolvida durante o 3º e 4º bimestres do ano letivo de 2022 e dividida em partes com o objetivo de trazer para a sala de aula as mulheres como sujeitos da história reconhecendo o protagonismo de mulheres que são agentes que estavam esquecidas ou apagadas da narrativa histórica.

Através de oficinas organizadas em quatro momentos, intento aproximar a/o discente da construção do saber escolar, oferecendo caminhos e ferramentas que possibilitem pensar e desenvolver conhecimentos sobre as questões que são pertinentes à essa atividade.

OFICINA 1 - Primeiros contatos: percepções sobre a presença e ausência de mulheres no ensino de história.

A primeira ação foi provocar uma reflexão no que tange a presença/ausência, apagamentos e seletividades no que se refere às mulheres na narrativa da história em geral, não focando apenas no período ditatorial. E a partir das experiências das/os alunas/os fazer um breve levantamento do contato delas/es com as ações e participações de mulheres, muitas vezes, invisibilizadas no ensino de história.

Elaborei um levantamento sobre os conhecimentos (ANEXO 1) que foi respondido pelas/os estudantes a fim de trazer para elas/es debate em torno do lugar da mulher na narrativa histórica escolar e problematizar a visão de ensino de história tratada como universal e que aparece como verdadeira e única. As questões elaboradas foram debatidas com os estudantes para favorecer e encorpar os argumentos e a compreensão da temática, além de reconhecer as diferentes percepções .

ANEXO 1

OFICINA 1: RECONHECIMENTO
1. Estudante:
2. Gênero:
3. Qual sua idade?
4. Você lembra nomes e histórias de personagens históricas femininas citadas nas aulas/ livros didáticos de História? Cite quais.
5. Você lembra nomes e histórias de personagens históricas masculinas citados nas aulas/livro didáticos de História? Cite quais.
6. A partir da sua perspectiva de estudante, você acredita que homens e mulheres são representados de forma equitativa nas aulas de história? Justifique sua resposta.
7. O que você acredita que deve ser feito para que ação das mulheres tenha papel de destaque dentro da construção dos conteúdos de História?
8. Ao estudar os conteúdos relacionados à Ditadura Militar brasileira alguma personalidade citada ou destacada era mulher? Caso sim, cite os nomes.
9. Você acha que período ditatorial brasileiro é retratado a partir de personagens masculinas, femininas ou ambas? Justifique sua resposta.
10. Ao longo da sua trajetória como estudante, você acredita que o ensino de história reforça o apagamento e invisibilização das mulheres?
11. Você acha que as seleções de personagens que identificamos na narrativa histórica demonstram relações de poder?

12. Para você quais as intencionalidades da escrita ou não escrita sobre as mulheres durante a Ditadura Militar?

Essa primeira oficina objetivava discutir sobre a seletividade das/os agentes sociais na narrativa histórica, percebendo que essa escolha faz parte de um processo que envolve mudanças e permanências de acordo com os interesses do momento e das/os envolvidas/os, que estão associadas a relações de poder historicamente construídas.

As respostas dessas/es estudantes foram problematizadas e debatidas em sala de aula. Após a análise dos dados coletados, pode-se entender como as seleções presentes nas narrativas históricas são responsáveis pelo apagamento das mulheres. Eu e as/os estudantes levantamos e discutimos como é o ensino de História em relação à participação das mulheres, entendendo que não é ausência de participação e atuação, e sim seletividade das narrativas construídas.

Resultado da oficina 1:

O levantamento realizado nessa oficina teve um ótimo engajamento das turmas, apesar disso, muitas/os estudantes reclamaram que estava muito extenso e demoraram em média dois tempos de aula para responder as perguntas. As respostas foram muito diversas e ricas, tais respostas contribuíram muito para o debate que iniciamos na semana seguinte.

Apenas um aluno apresentou resistência em elaborar as respostas, afirmando verbalmente que “Se essas pessoas estão fora da História é porque não tiveram importância para contar a História. Homens realmente fizeram mais coisas que mulheres politicamente na verdade”. Esse estudante apresenta ao longo dos anos – leciono nessa turma desde o 1º ano do ensino médio – uma postura mais fechada ao debate e as discussões propostas.

Durante o debate proposto foram levantadas muitas questões acerca das ausências de mulheres na narrativa histórica e quais motivações que geram tais apagamentos. Fizemos a leitura de alguns trechos selecionados das perguntas que elas/eles responderam para gerar uma reflexão sobre o assunto. Elas/es identificam que essas questões não são por causa de uma falta de ação política das mulheres, e sim por uma seletividade e escolhas que constroem a história como uma narrativa carregada de subjetividades e interesses.

Trechos dos formulários preenchidos pelas/os estudantes.⁶

6. A partir da sua perspectiva de estudante, você acredita que homens e mulheres são representados de forma equitativa nas aulas de história? Justifique sua resposta.

Não, é perceptível a diferença que dá na importância dos gêneros. A história, assim como a sociedade patriarcal, apaga as mulheres, ressalta o poder, a valentia e a vida da figura masculina. Por apagamento histórico fez com que muitas mulheres não fossem representadas.

A aluna afirma que as mulheres sofrem com esse apagamento histórico e fala da falta de representatividade das mulheres.

6. A partir da sua perspectiva de estudante, você acredita que homens e mulheres são representados de forma equitativa nas aulas de história? Justifique sua resposta.

Resposta que não pois existem muitas figuras femininas na história que não foram valorizadas do ponto de vista

Essa resposta explicita que muitas figuras femininas não foram valorizadas.

6. A partir da sua perspectiva de estudante, você acredita que homens e mulheres são representados de forma equitativa nas aulas de história? Justifique sua resposta.

NÃO, AS PERSONAGENS FEMININAS SÃO APAGADAS DA HISTÓRIA (TANTO DO BRASIL COMO DO MUNDO).

Identifica-se nesse trecho que o estudante afirma que personagens femininas são excluídas tanto da história do Brasil como do Mundo.

⁶ Nesse trabalho não há identificação de nomes das/os estudantes. As informações foram mantidas em sigilo.

6. A partir da sua perspectiva de estudante, você acredita que homens e mulheres são representados de forma equitativa nas aulas de história? Justifique sua resposta.

não. sinto que os homens são retratados com mais ênfase e importância, como se suas histórias fossem mais poderosas e importantes.

Aqui a resposta afirma que homens são retratados com mais ênfase que mulheres.

8. Ao estudar os conteúdos relacionados à ditadura militar brasileira alguma personalidade citada ou destacada era mulher? Caso sim, cite os nomes.

Não

A maioria das/os estudantes tiveram resposta semelhante a esse, que não conhecem mulheres que atuaram na ditadura.

8. Ao estudar os conteúdos relacionados à ditadura militar brasileira alguma personalidade citada ou destacada era mulher? Caso sim, cite os nomes.

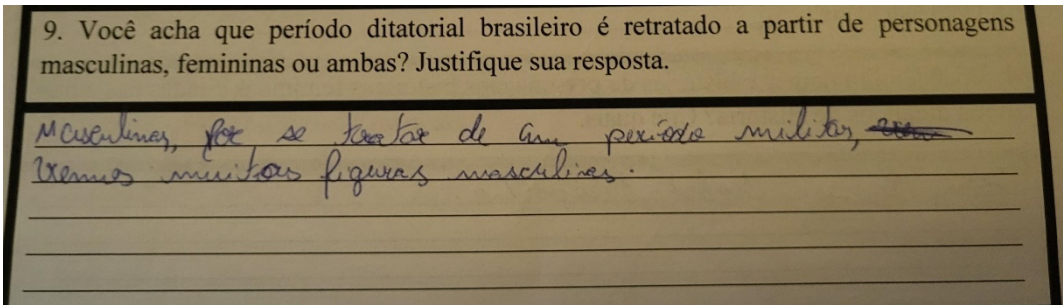
Dilma Rousseff

O único nome que apareceu nas respostas foi o da presidente Dilma Rousseff.

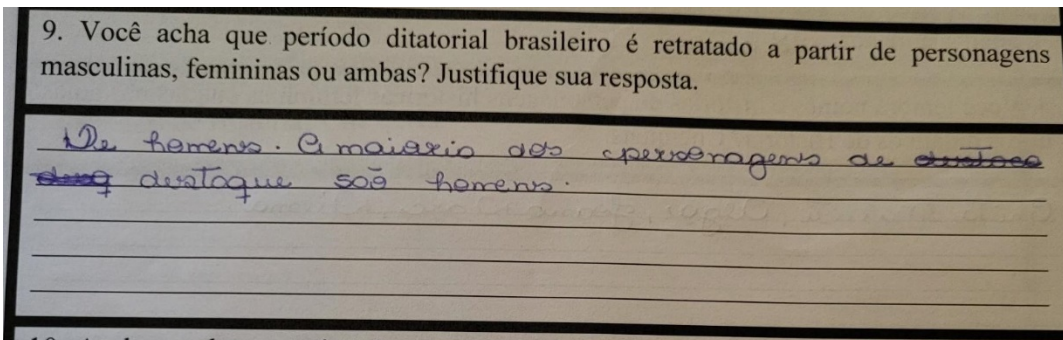
9. Você acha que período ditatorial brasileiro é retratado a partir de personagens masculinas, femininas ou ambas? Justifique sua resposta.

Quase que exclusivamente por homens. Pois o papel principal é destinado a eles, enquanto mulheres que fizeram parte de tudo são meramente citadas.

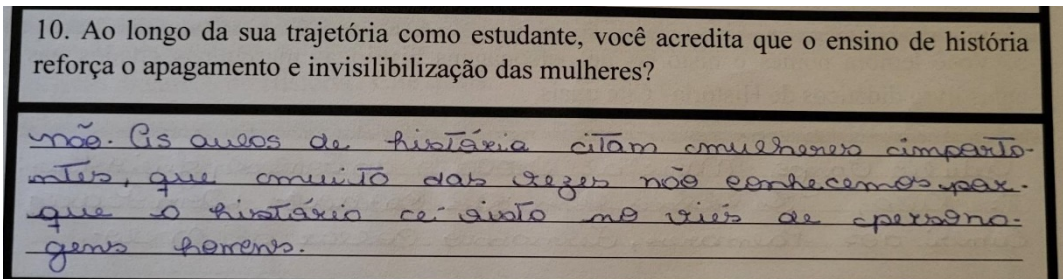
Nesse trecho, a estudante afirma que para retratar o período ditatorial se fala exclusivamente dos homens e mulheres são apenas citadas.



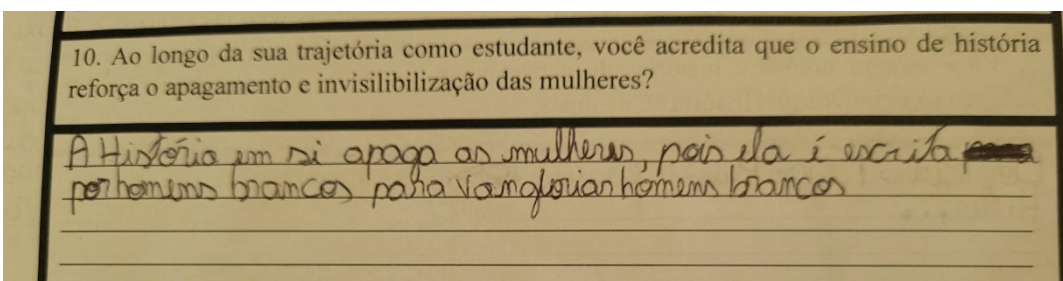
Nessa resposta é interessante que o aluno acredita tem muitos homens por ser um período militar.



A estudante fala do destaque para os homens nessa narrativa.



Nesse trecho a estudante fala de mulheres serem citadas, mas sem o destaque necessário. Ela entende que a história é vista pelos personagens homens.



Cita apagamento das mulheres e valorização dos homens brancos.

10. Ao longo da sua trajetória como estudante, você acredita que o ensino de história reforça o apagamento e invisibilização das mulheres?

Sim, o conteúdo trata a mulher como mais uma na história de um grande homem. Muitos dizem: "Por trás de todo grande homem, existe uma grande mulher". Mas porque não apenas grandes mulheres? Porque homem precisa estar em tudo?

Esse recorte fala sobre as mulheres que aparecem e estão em geral relacionada aos homens.

10. Ao longo da sua trajetória como estudante, você acredita que o ensino de história reforça o apagamento e invisibilização das mulheres?

Eu acho que a história apresenta fatos que mostram e infelizmente a mulher não se sobressai do homem historicamente falando.

Essa perspectiva precisa ser questionada por afirmar que as mulheres não se sobressaem historicamente.

10. Ao longo da sua trajetória como estudante, você acredita que o ensino de história reforça o apagamento e invisibilização das mulheres?

não. Tenta dar o destaque que merecem quando são citadas, mas é necessário falar mais sobre.

11. Você acha que as seleções de personagens que identificamos na narrativa histórica demonstram relações de poder?

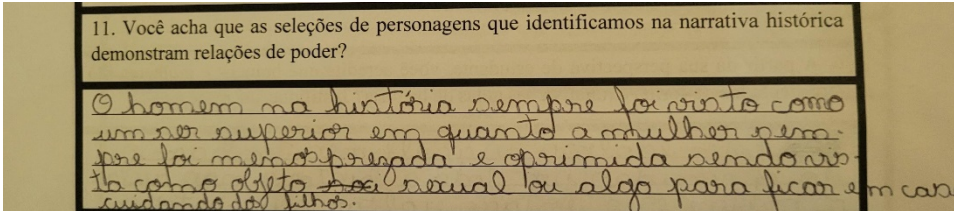
Sim, geralmente poucos heróis históricos são homens brancos, escravocratas, bandeirantes e nobres portugueses que durante a colonização exploraram escravos.

Esse trecho ressalta o destaque que os homens recebem dentro da narrativa e inclusive cita algumas violências destinadas às mulheres.

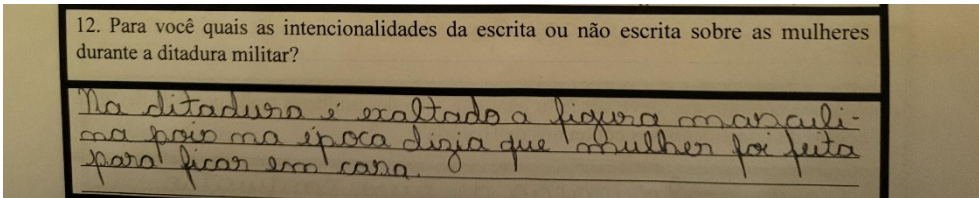
11. Você acha que as seleções de personagens que identificamos na narrativa histórica demonstram relações de poder?

Não por os grandes impérios e países da virada na história serem protagonizados por homens como Cristóvão Colombo, Magalhães, Clavel e Mohamed II embora sejam mulheres que são lembradas como Joana D'Arc, rainha vitoriosa e Cleopatra.

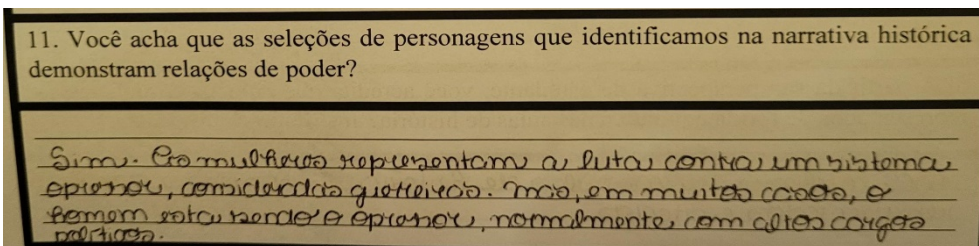
Esse estudante fala que a história é protagonizada por homens, mas na verdade percebe que existe seleção que permitem e favorecem esse protagonismo.



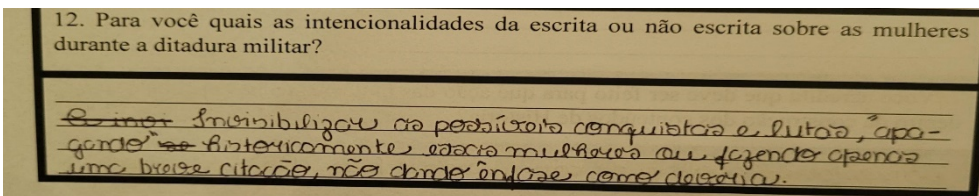
Esse fragmento ressalta uma prática social que coloca as mulheres dentro dos limites dos lar, além de destacar a sexualização delas.



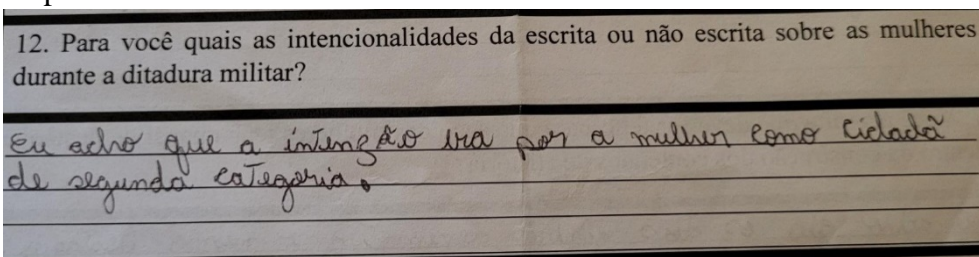
Assim como o trecho anterior, ocorre um destaque para o papel doméstico da mulher.



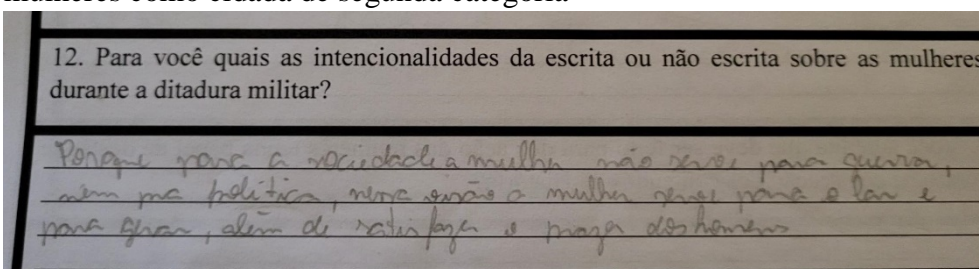
Traz uma perspectiva onde mulheres estão lutando contra um sistema opressor.



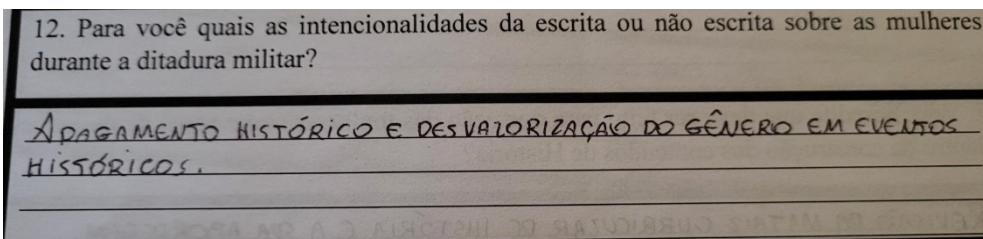
Essa estudante destaca a invisibilização das conquistas e lutas femininas na escrita de história do período militar.



Descreve que os objetivos da escrita/não escrita estão relacionados ao posicionamento de mulheres como cidadã de segunda categoria



O estudante afirma que existe uma visão excludente em relação as mulheres



Essa parte fala claramente sobre o apagamento de mulheres.

OFICINA 2 – Construindo história por meio de narrativas: que história contar?

Após materialização da Oficina 1, propus que essa oficina 3 fosse iniciada com a elaboração de uma lista de militantes pela turma em questão. A partir dessa listagem as/os alunas/os escolheram um nome para realizar o aprofundamento do conteúdo previsto, utilizando-se de fontes históricas sobre essas mulheres na Oficina 3. Elas/es selecionaram histórias de vida de mulheres com características e atuações diversas frente ao regime militar.

Nessa etapa a ideia era que os alunas/os pesquisassem e tivessem contato, mesmo que superficial, com as histórias dessas mulheres selecionadas que foram pesquisadas por elas/es ao longo do bimestre. A seleção de mulheres que atuaram nessas frentes diferentes e momentos díspares da ditadura nos auxiliam no entendimento de que existe uma pluralidade de histórias de vida permeadas pelo regime que elas/eles estavam estudando.

Nessa escolha inicial as/os alunas/os tiveram acesso à diferentes acervos, isto porque, é mais fácil encontrar fontes sobre determinadas mulheres que são consideradas mais conhecidas na narrativa histórica. Os nomes abaixo foram sugeridos e levantados pelas turmas, por isso compõem a listagem final que elaboramos posteriormente.

Listagem prévia

- Clara Charf
- Dilma Rousseff
- Elis Regina
- Iara Iavelberg
- Zuleika (Zuzu) Angel Jones
- Inês Etienne Romeu
- Maria Amélia de Almeida Teles

Resultados da Oficina 2

Nesse momento as/os discentes serão organizadas/os em grupos de cinco (5) ou seis (6) integrantes. E começaram a trabalhar com essa lista de nomes que construída por elas/es, que realizaram uma busca prévia após nosso debate organizado na oficina 1. A partir da lista elaborada problematizei e questioneei a seleção desses nomes. Por que escolheram essas mulheres? Acham que elas têm algo em comum? Por que vocês acham que essas mulheres ganharam mais notoriedade na narrativa histórica do que outras? Conseguem perceber que essas mulheres selecionadas são todas brancas? Entendem que essas mulheres brancas de classe média são privilegiadas dentro do grupo de mulheres que atuaram na luta contra a ditadura militar? Por que vocês acham que não selecionaram nenhuma mulher negra, indígena ou com atuação no campo? Vocês percebem que existem apagamentos dentro do próprio apagamento? Que vida vocês querem narrar e por quê?

Após essa seleção de militantes e o levantamento das questões supracitadas, achei que deveríamos retomar uma discussão que foi trabalhada ao longo dos anos de Ensino Médio delas/es. Iniciamos assistindo um vídeo do Kimberle Crenshaw denominado “A urgência da interseccionalidade”⁷ que explica o conceito e traz uma perspectiva muito emocionante das opressões as quais mulheres negras são submetidas.

A interseccionalidade foi pensada por feministas negras cujas experiências e reivindicações eram inobservadas tanto pelo feminismo branco quanto pelo movimento antirracista. Segundo Carla Akotirene “interseccionalidade instrumentaliza teórica e metodologicamente a inseparabilidade do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais” (AKOTIRENE,2019, p.18-19).

Utilizar essa categoria permite a conscientização em relação à exclusão das mulheres negras, não somente as negras como já falei anteriormente, que, muitas vezes, não se sentem representadas, por exemplo nas narrativas históricas, colocando questões e falas que tratam apenas das demandas de mulheres que ocupam posições de privilégios, como as brancas. Por isso, refletimos juntos sobre a construção um trabalho que fuja dos padrões sexistas, racistas, heteronormativos e de classe sociais mais favorecidas é de extrema importância perceber as múltiplas opressões.

Um grupo afirmou que escolheu a Clara Charf por ela ser esposa do militante Carlos Mariguella, outro grupo escolheu Iara Iavelberg por ser companheira do Carlos Lamarca. Isso

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=vQccQnBGxHU> - A urgência da interseccionalidade - Kimberle Crenshaw.

me marcou muito porque as militantes mais conhecidas, em geral, estão relacionadas aos companheiros, filhos, isto é, a alguma figura masculina. Obviamente sem querer desvalorizar a luta dessas mulheres, mas ressaltando que a participação e ação política das mulheres não devem ser destacada a partir dos seus parceiros de vida ou parceiros políticos, e sim, por sua luta política.

A ex-presidenta Dilma Rousseff foi citada e excluída posteriormente pelas próprias turmas, porque julgaram coletivamente que teriam problemas em relação às questões políticas que estavam envolvidas. Essa atividade foi aplicada em agosto/setembro de 2022 e uma das justificativas das/os discentes é que estávamos próximo ao período eleitoral. Argumentei que tudo é político, mas aceitei a exclusão proposta. Entendo que essa atitude delas/es está motivada por uma postura da Escola Sesi São Gonçalo que pediu que as/os estudantes não se manifestassem politicamente no ambiente escolar.

Os nomes que surgiram no primeiro momento são fruto de uma busca mais superficial feita pelas/os discentes. Identifiquei que esses são nomes mais comuns e trabalhados quando falamos de mulheres na Ditadura Militar brasileira. Nós, eu e as/os alunas/os optamos por não excluir esses os primeiros nomes, mas propus que procurassem novos nomes para completarmos a lista e a versão final da listagem está no ANEXO 2. As mulheres propostas pelo alunado são, em geral, mais conhecidas e elas/es acreditam que possuem uma maior quantidade de fontes no momento da busca.

ANEXO 2

OFICINA 2: LISTA DAS MILITANTES

Arabela Pereira Madalena

Data e local de nascimento: 4/10/1946, Belo Horizonte (MG)

Clara Charf

Data e local de nascimento: 17/07/1025, Maceió (AL)

Dora Lúcia de Lima Bertúlio

Data e local de nascimento: 16/08/1968, Itajaí (SC)

Edna Maria Santos Roland

Data e local de nascimento: 12/01/1951, Codó (MA)

Helenira Rezende de Souza Nazareth

Data e local de nascimento: 11/1/1944, Cerqueira César (SP)

Data do desaparecimento: 28 ou 29/9/1972

Iara Javelberg

Data e local de nascimento: 7/5/1944, São Paulo (SP)

Data e local da morte: 20/8/1971, Salvador (BA)

Inês Etienne Romeu

Data e local de nascimento: 18/12/1942, Pouso Alegre (MG)

Data e local da morte: 27/02/2015, Niterói (RJ)

Jessie Jane

Data e local de nascimento: 21/04/1949, Bom Jesus do Galho (MG)

Lúcia Maria de Souza

Data e local de nascimento: 22/6/1944, São Gonçalo (RJ)

Data do desaparecimento: 24/10/1973

Maria Amélia de Almeida Teles

Data e local de nascimento 6/10/1944, Contagem (MG).

Maria do Espírito Santo Tavares dos Santos, Santinha

Data e local de nascimento: 15/05/1948, Bacabal (Maranhão)

Zuleika (Zuzu) Angel Jones

Data e local de nascimento: 5/6/1923, Curvelo (MG)

Data e local da morte: 14/4/1976, Rio de Janeiro (RJ)

Para pensar novos nomes indiquei a leitura da tese de doutoramento da Tauana Silva (SILVA, 2019) que traz algumas militantes negras que atuaram no período ditatorial. As/os

estudantes reclamaram muito e não tive grande retorno, porque a tese é extensa. Então ofereci recortes que explicitavam um pouco da história de cada uma das militantes.

O objetivo era ter no trabalho nomes bem diferenciados para que as/os estudantes enxergassem que existem perspectivas diferentes sobre o mesmo período e como não devemos pensar em mulheres militantes como uma unidade, e sim, múltiplas narrativas vivenciais que ajudam na compreensão do momento histórico.

Após a elaboração da listagem, foi importante destacar para as/os alunos que esta é composta por interesses e seleções minhas e delas/es. A relação de mulheres selecionadas não tem a pretensão de trazer os principais nomes de militantes da Ditadura Militar ou as mais atuantes politicamente, ou as “mais importantes”, por compreender que cada indivíduo possui sua ação na história e fizemos apenas um recorte baseado nos nossos interesses específicos e nossas subjetividades.

OFICINA 3: Construindo história por meio de narrativas: que fontes utilizar?

A proposta didática da oficina 3 foi solicitar que as/aos estudantes organizem os arquivos digitais e/ou físicos que tiveram acesso, como fontes históricas diversas e referências bibliográficas para a construção da ficha biográfica que será elaborada na Oficina 4. Esse arquivo foi construído, selecionado e elaborado pelo grupo previamente dividido. A organização e seleção das fontes foi realizada pelas/os alunas/os, que são agentes nesse processo de levantamento de dados, fontes, depoimentos e referências. Após a escolha, elas/ eles fizeram uma análise das fontes e suas possibilidades.

Um aspecto importante nesse contato do alunado com fontes históricas é compreender como se desenvolve o trabalho de pesquisa em história. Além disso, perceber as subjetividades daquelas/es que elaboram a narrativa histórica, e entender que a seleção realizada por elas/es, assim como o material biográfico que será produzido está carregado de intenções, interesses, escolhas e subjetividades.

Para Circe Bittencourt (2009, p.327), a utilização de documentos em sala de aula é importante, porque eles “são materiais mais atrativos e estimulantes para os alunos e estão associados aos métodos ativos”. A autora afirma que os documentos possuem um valor afetivo e intelectual no processo de ensino-aprendizagem, é necessário que a/o mediador/a ajude a transformar os documentos em materiais que podem ser trabalhados didaticamente, compreendendo que as/os estudantes não são “historiadores de ofício”, mas aproximando-as/os de ter acesso a experiências de como se produz o conhecimento histórico.

O material didático de construção dessa oficina, e que dialoga com os pressupostos descritos sobre fontes, foi elaborado a partir do desenvolvimento da pesquisa como também das atividades realizadas com as minhas turmas. O artigo de Verena Alberti (2012) traz algumas propostas pedagógicas para nossa oficina.

Com esse exercício ficaria bastante claro para os alunos que os conhecimentos que temos do passado são condicionados pelas fontes de que dispomos e dependem das perguntas que a elas fazemos. É importante notar – e desejável que os alunos também percebam isso – que esse constrangimento não significa necessariamente uma limitação do nosso conhecimento, mas constitui um elemento fundamental para avaliar o que passamos a conhecer (e que não conheceríamos sem as fontes) (ALBERTI, 2012, p.74,75).

A variedade de fontes históricas selecionadas e usadas pelas/os estudantes, está diretamente ligada ao entendimento, de que seus diferentes usos ajudam na aprendizagem histórica. Apesar disso, acredito que deveria ter definido melhor as fontes que elas/es deveriam buscar e trazer, mas entendi que como havia explicitado qual era o objetivo da seleção das fontes as/os estudantes trariam as informações capazes de se permitir a construção da ficha biográfica.

As/os discentes pesquisaram as fontes a partir de plataformas digitais, sugeri alguns sites⁸ para realizarem a pesquisa, mas deixando livre para pensarem novas possibilidades de busca online ou presencial. Estudantes afirmaram que gostariam de realizar essa pesquisa em locais como a Biblioteca Nacional, Arquivo Nacional, bibliotecas públicas e eu adoraria que pudessem aproveitar esta experiência, mas houve limitações em relação ao tempo e a disponibilidade da escola custear tais incursões fora da nossa escola.

⁸ Páginas sugeridas às/aos estudante:

Comissão Nacional da Verdade - <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>
 Biblioteca Nacional Digital Brasil - Coleção Digital de Jornais e Revistas da Biblioteca Nacional (bn.br)
 Memórias da ditadura - <https://memoriasdaditadura.org.br/>
 Brasil Nunca Mais Digital - <https://bnmdigital.mpf.mp.br/pt-br/>
 Memorial da resistência de São Paulo - <http://memorialdaresistencia.org.br/>
 Grupo Tortura Nunca Mais – RJ <https://www.torturanunca-mais-rj.org.br/>
 Arquivo Público do Estado de São Paulo –
http://www.arquivoestado.sp.gov.br/web/acervo/mais_consultados/deops
 Instituto Vladimir Herzog <https://vladimirherzog.org/>
 Fundação Arquivo e Memória – Santos - <http://www.fundasantos.org.br/page.php?191>
 Memorial da Anistia - <http://memorialanistia.org.br/>
 Armazém memória – Um resgate coletivo da história - <https://armazemmemoria.com.br/>
 Arquivo Nacional – Memórias reveladas <https://www.gov.br/memoriasreveladas/pt-br>
 Documentos revelados - <https://documentosrevelados.com.br>
 Arquivos da Ditadura – Documentos reunidos por Elio Gaspari - <https://arquivosdaditadura.com.br>
 Resistir é preciso – Instituto Vladimir Herzog - <https://resistirepreciso.org.br/>

A entrega do material foi feita através de uma relação de documentos selecionados pelas/os estudantes, através da livre escolha das mulheres que estavam inseridas naquela lista (ANEXO 2) elaborada por elas/es.

Disponibilizei quadro de análise de fontes sugerido pela autora Circe Bittencourt para facilitar e direcionar as pesquisas das/os estudantes nessa oficina, avaliando o alcance e os limites das principais fontes utilizadas para construção das fichas biográficas na próxima atividade, mas não estava dentro da realidade delas/es. Tiveram muita dificuldade de preencher e reorganizei essa análise de forma mais didática.

Essa dificuldade apontada pelas/os estudantes na construção da atividade foi o preenchimento do quadro de análise das fontes. E por falta de tempo hábil dentro do ano letivo, não pude dedicar parte das aulas para compreender cada um desses itens e como fazer a identificação desses documentos.

Acredito que nesse momento minha prática pedagógica incorreu em um erro, porque não fui capaz de entender que a análise das fontes seria realizada por estudantes do Ensino Médio, imaginava que as/os alunas/os atuariam diretamente com as fontes e saberiam analisar, coletar e detalhar os documentos com uma ação semelhante à das/os historiadoras/es, mas isso não aconteceu. Muitos nunca tinham trabalhado com fontes históricas. Circe Bittencourt diz que é preciso ajudar as/os discentes na compreensão dos métodos que são utilizados por nós historiadoras/es. E a partir desse momento, percebi que precisava repensar os caminhos da minha proposta pedagógica.

O professor traça objetivos que não visam à produção de um texto historiográfico inédito ou a uma interpretação renovada de antigos acontecimentos com o uso de novas fontes. As fontes históricas em sala de aula são utilizadas diferentemente. Os jovens e as crianças estão “aprendendo História” e não dominam o contexto histórico em que o documento foi produzido, o que exige sempre a atenção no momento propício de introduzi-lo como material didático e à escolha dos tipos adequados ao nível e às condições de escolarização dos alunos (BITTENCOURT, 2009, p. 329).

A dificuldade das/os discentes em aprofundar no que cada fonte era capaz de oferecer me gerou um alerta. Eu e as/os alunas/os não podemos realizar um trabalho superficial. Nesse momento, eu acho que deveria ter interferido e sinalizado que seleções e pouco aprofundamento das fontes e das narrativas poderia tornar o trabalho produzido como algo simplório e não tão plural. Além disso, me preocupei se as escolhas feitas não reforçavam estereótipos de militantes que se encaixassem em um padrão de mulheres brancas e de classe média. E sim, ressaltando que dentro do grupo extenso de mulheres que lutaram durante o

período ditatorial, estas são mulheres que experimentam privilégios que partem da sua posição dentro da hierarquia social, baseados na classe e cor.

Entendo que algumas narrativas históricas geram silenciamentos e exclusões das militantes que fogem a esse padrão explicitado, mas é um assunto caro a essa dissertação evidenciar as formas de luta, resistência e atuação das militantes colocadas a margem na narrativa histórica.

Quando tive contato com o acervo de documentos e os nomes de mulheres que seriam pesquisadas, eu achei que precisava sugerir uma mudança no rumo das tarefas propostas às/aos estudantes, porque a produção que estávamos construindo reforçava uma visão excludente em relação às mulheres negras, indígenas, fora dos padrões heteronormativos e outras minorias. Também por não conseguir esmiuçar as informações sobre cada uma delas. Eu entendi que não seria possível construir um material de qualidade e com um trabalho estruturado de todas as fontes e de todos os nomes, por isso, trouxe essa problematização para as duas turmas e tive um retorno positivo e importante delas/es. Fomos buscar novas estratégias com a finalidade de tornar nosso trabalho mais assertivo e mais semelhante ao trabalho da/o historiador/a.

Segundo a autora Tauana Silva, nas áreas de humanas muitos trabalhos trouxeram as militantes que se posicionaram contra o regime ditatorial como objeto de estudo e outros focavam em temáticas sobre o feminismo nos movimentos de esquerda, mas apesar desse aumento, os estudos se baseavam não em mulheres negras, “as militantes partidárias e as feministas eram, em sua maioria, mulheres brancas da classe média e dos meios intelectuais, as participações das mulheres negras foram pouco consideradas” (SILVA, 2009, p.21). A partir dessa perspectiva, pensei que no ensino de história esse destaque para mulheres negras também não existe⁹ e começamos uma reflexão e um debate de como fazer um trabalho que trouxesse não apenas as opressões de gênero, como também construir uma reflexão antirracista para nosso trabalho.

Em geral, o objetivo dessa oficina de construir através das fontes um problema que mobilizasse as/os discentes a realizar uma leitura e análise de documentos, foi atingido. E creio que as/os alunos conseguiram compreender que é o processo de seleção e trabalho com fontes evidencia permanências e modificações de acordo com a subjetividade e as

⁹ Reforço que não apenas mulheres negras sofrem apagamento, mas eu e as/os estudantes realizamos algumas escolhas. Poderia trazer mulheres indígenas, periféricas, transsexuais do período, mas não teria tempo suficiente para isso.

intencionalidades daquelas/es que o fazem, em meio a relações de poder historicamente construídas e escolhas.

OFICINA 4 - Mulheres militantes: a trajetória de Lúcia Maria de Souza.

Inicialmente, o objetivo dessa oficina era, a partir das fontes selecionadas pelas/os alunas/os, construir fichas biográficas de todas as mulheres selecionadas e pesquisadas nas oficinas 2 e 3. Dessa maneira, eu e as/os estudantes pensamos nas diferenças que constituem essas histórias de vida e a importância de olhar para a ação dessas diversas mulheres no contexto histórico da Ditadura Militar no Brasil e como essas histórias nos permitiram conhecer outras perspectivas das narrativas históricas. Após a aplicação da oficina em sala de aula, eu entendi que era necessário alterar essa proposta, repensar meus caminhos na oficina e na dissertação.

O primeiro passo da Oficina 4 está na compreensão da importância das narrativas vivenciais na disciplina de história como uma perspectiva que permite acessar tempos, histórias e lugares onde as pessoas biografadas estavam situadas conforme foi discutido anteriormente nessa dissertação.

A ficha biográfica foi construída a partir dessas fontes históricas, com o objetivo de propiciar um conhecimento maior sobre o que é uma biografia, como ela é importante para o estudo da história e assim gerar uma aproximação. As discussões sobre como e as motivações de trabalhar com as biografias serão elaboradas nesse momento também, refletindo sobre a importância dos materiais biográficos na compreensão da disciplina de história e no ensino de história.

A ideia da construção de fichas biográficas veio a partir do projeto “Excluídos da História”, nome baseado na obra de Michelle Perrot, produzido por estudantes e professoras/es na Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB). A tarefa consistia em as/os estudantes escolherem nomes da História do Brasil que eram considerados invisibilizados das narrativas históricas e a partir de documentos construir páginas de um livro didático imaginário que trouxesse uma descrição biográfica, fotografia e uma linha do tempo sobre a/o personagem escolhida/o. Abaixo segue a explicação da proposta que está presente no site da ONHB¹⁰ e inspirou esse trabalho:

¹⁰ <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/especiais/excluidos-da-historia/>

Convidamos os participantes da 11ª Olimpíada Nacional em História do Brasil a refletir sobre os excluídos da história do Brasil, e a produzir, a partir de um *template* por nós criado, *quatro páginas de um livro didático* imaginário, trazendo um personagem dali ausente, mas por eles identificado como relevante. As perguntas lançadas aos participantes incluíam: quem são os sujeitos da história que por muito tempo não mereceram datas comemorativas, monumentos ou destaque dentro dos livros didáticos? Quem são os sujeitos históricos que, embora estudados pelos historiadores e cientistas sociais atualmente e muitas vezes mencionados em sala de aula pelos professores, são rejeitados por parte da sociedade, pela narrativa dominante dos meios de comunicação de massa e até mesmo por uma parcela dos estudiosos que prefere negar a sua importância? Por que alguns protagonistas trazem desconforto às narrativas estabelecidas?

Trouxe alguns dos verbetes¹¹ produzidos na Olimpíada pelas equipes para leitura e inspiração das/os estudantes das minhas turmas, que ficaram eufóricos e animados para produzir a ficha biográfica. O exemplo abaixo foi retirado como referência da produção presente na Olimpíada Nacional em História do Brasil, que serviu como inspiração para a construção biográfica

Amelinha Teles (Maria Amélia de Almeida Teles)
1944—

O gosto da Liberdade

Da história para compreender a História

Maria Amélia de Almeida Teles nasceu em 8 de outubro de 1944, em Minas Gerais. É uma importante ativista feminista e na luta pela justiça e memória daqueles que permanecem desaparecidos ou foram torturados no período de Ditadura Civil-Militar (1964-1985) no Brasil. Iniciou jovem na militância política, pela convivência familiar, participava do Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e do movimento sindical e operário. Também ingressou no movimento feminista, participando do Jornal Brasil Mulher, entre outros.

Casou-se com César Augusto Teles que também era militante do partido. Em 1966, após o golpe, foi ameaçada pela justiça militar, entretanto, continuava com suas atividades políticas.

Foi em 28 de dezembro de 1972, que Amelinha Teles foi presa juntamente com seu marido, sua irmã grávida de 8 meses, e seu companheiro de militância Carlos Nicolau Danielli, foram levados ao órgão de repressão em São Paulo, Operação Bandeirantes (OBAN). Lá foi brutalmente torturada, e como presa política, testemunhou o assassinato sob tortura de seu parceiro de militância, Carlos Danielli.

Após libertação, participou dos movimentos pela anistia e fundou a União de Mulheres de São Paulo (1981).

São Paulo, SP

PÁGINA OPOSTA: Amélia ao ser presa em 1972 pela OBAN. Foto via internet.

excluídos da história

¹¹ Esses verbetes são referentes ao material produzido por estudantes durante a disputa da ONHB e foram trazidos para minha sala de aula com o objetivo de exemplificar para os estudantes aquilo que era esperado em relação à produção das fichas biográficas. Seleccionei verbetes que encontrei de mulheres que estavam incluídas na nossa lista construída durante a oficina 2, ver ANEXO 2. Encontrei três verbetes de Maria Amélia de Almeida Teles e um da Lúcia Maria de Souza que foram usados como exemplo.

Verbetes referentes às produções sobre Maria Amélia de Almeida Teles:

<https://www.olimpiadadehistoria.com.br/especiais/excluidos-da-historia/verbetes/2213>

<https://www.olimpiadadehistoria.com.br/especiais/excluidos-da-historia/verbetes/215>

<https://www.olimpiadadehistoria.com.br/especiais/excluidos-da-historia/verbetes/431>

Verbete referente à produção de Lucia Maria de Souza:

<https://www.olimpiadadehistoria.com.br/especiais/excluidos-da-historia/verbetes/1613>

Uma vida, um evento



Nos conhecidos 'Anos de Chumbo', período do Governo Médici foi marcado pelo auge da repressão, as agitações civis contra a ditadura ganhava mais força, sendo por movimentos estudantis, artísticos e pequenas guerrilhas, muitas vezes estes eram duramente respondidos pelos militares ou então censurados. Amélia já conhecida no meio foi presa e brutalmente torturada pelo comando do coronel Ustra, na qual em 2005, moveu uma ação na Justiça contra o coronel pelas atrocidades vividas pela família Teles, vencendo em 2008, esse processo rompe a tradição histórica de impunidade sobre os crimes cometidos pelo Estado no período.

Participou em 1988 do lobby do batom, entre outros marcos. Encabeçou no projeto Promotoras Legais Populares (PLPs), em 1994, dedicado a ensinar mulheres a compreender as leis, e assim valorizar seus direitos. Com 74 anos, lançou obras sobre o movimento feminista e permanece atuando em projetos.

As mulheres sempre estiveram presentes nos movimentos de mobilização, mas muitas vezes eram negligenciadas, resistindo de muitas formas. A história de Amelinha mostra que reconhecer os erros do passado é fundamental, mesmo que estes estejam manchados de sangue.

LEGENDA DA IMAGEM Foto retirada do documentário de 30 anos da União de Mulheres de São Paulo.

- **1944**
Nascimento de Amélia.
- **1972**
Foi presa pela OBAN.
- **1975**
Participou do Jornal Brasil Mulher.
- **1981**
Fundou a União de Mulheres de São Paulo.
- **1994**
Ingressou no projeto Promotoras Legais Populares.
- **2005**
Moveu uma ação declaratória contra o coronel Carlos Ustra.

PERGUNTA
Relacione a polarização política com o contexto político atual e o vivido por Amélia, marcado pela disputa ideológica?

RESPOSTA
Na ditadura brasileira, a prática da imposição não permitia segmentos e discussões, porém inevitavelmente, o jeito violento do uso da ordem gerava movimentos contrários que eram altamente difamados, o que intensificava a divergência entre os dois lados. Hoje, o fenômeno é estimulado por figuras polarizadoras que, com discursos polêmicos, geram divisões na qual a comunicação permanece agressiva.



Projeto criado pela equipe "As Burguesas", de São José dos Campos, SP

Membros: Ana "a deusa" Ramos, Sofia "a que ama o homem" Costa e Laura "a tartaruga" Marinho, com orientação de Frederico "o churrasqueiro".

A ideia a princípio era que as/os estudantes seriam responsáveis pela construção das fichas biográficas de mulheres diversas, com a finalidade de conhecer e analisar a história de outras agentes até então colocados à margem na narrativa histórica e as fichas construídas por alunas/os das mulheres selecionadas. Por entender que tais documentos construídos e selecionados permitiriam a compreensão do período ditatorial através da realidade daquelas mulheres biografadas, mas nos resultados abaixo explicito as alterações nessa proposta objetivando um trabalho mais bem estruturado, embasado e possível de ser aplicado.

Alunas/os em ação – Resultados da OFICINA 4

Achei necessário propor mudança de rumo em relação à essa oficina. Após receber a seleção das fontes e esmiuçá-las, eu fiquei receosa de construir uma tarefa e um conteúdo com elas/es que estivesse dentro de um padrão excludente em relação às militantes que rejeitei e problematizei ao longo da dissertação e da minha trajetória com elas/es. Minha maior preocupação era realizar uma produção que não conseguisse dar conta de outras questões relacionadas, apenas destacando o protagonismo de mulheres brancas, de classe média e dentro da heteronormatividade.

Para construir a listagem da seleção dos nomes das militantes com as/os estudantes já identifiquei que tiveram dificuldade de inserir mulheres negras, indígenas e outras minorias. E elas/es repensaram a primeira listagem, mas mesmo com algumas inclusões de nomes de

militantes, eu ainda não percebia que aquela listagem contemplava plenamente diferentes frentes, perspectivas e lugares, mesmo valorizando a história e atuação de cada uma das mulheres selecionadas, mesmo assim chegamos à construção da listagem final.

Ao selecionarem os nomes para a pesquisa dentro daquela listagem elaborada por alunas/os os grupos se dividiram da seguinte forma:

Turma 3001

Grupo 1: Maria Amélia Telles

Grupo 2: Zuzu Angel

Grupo 3: Iara Iavelberg

Grupo 4: Inês Etienne

Grupo 5: Clara Charf

Grupo 6: Lúcia Maria de Souza

Grupo 7: Iara Iavelberg

Turma 3002

Grupo 1: Maria Amélia Telles

Grupo 2: Lúcia Maria de Souza

Grupo 3: Jessie Jane

Grupo 4: Inês Etienne

Grupo 5: Elis Regina

Grupo 6: Zuzu Angel

Grupo 7: Arabela Pereira Madalena

Acho importante ressaltar que as escolhas que evidenciam uma seleção, majoritariamente e pela segunda vez, de mulheres dentro do padrão. Perguntei quais motivações e ideias fizeram com que cada grupo escolhesse determinadas mulheres? E as respostas foram muito parecidas, como: “Escolhi essa mulher porque era mais famosa e seria mais fácil achar as fontes”, “Minha escolha estava baseada na quantidade de notícias e fontes que achei na primeira busca” “Primeiro escolhi a Arabela (Pereira Madalena) e desistir, porque não tinha nada sobre ela e fui pesquisar sobre a Inês Etienne”.

Uma integrante de um grupo afirmou que quase não continuou o levantamento das fontes da militante negra Lucia Maria de Souza e o motivo segundo ela “Era difícil achar qualquer coisa sobre ela e nós insistimos porque ela nasceu na nossa cidade. Acho que o

pouco destaque que Lucia recebeu, está relacionado ao fato de ser uma mulher preta e de São Gonçalo” e na outra turma o nome de Lucia Maria também foi selecionado por ser uma mulher gonçalense “Queríamos ela porque é da nossa cidade, mas foi muito difícil de achar sobre ela”.

Depois de analisar e refletir sobre as escolhas e os materiais que selecionados que recebi, eu notei que se não mudasse algo no proposta pedagógica seria muito difícil construir algo efetivamente consistente sobre tantas mulheres. Realizaria um trabalho superficial sobre todas e não seria possível de fato aproximar as/os estudantes da história de vida dessas mulheres e contar a história do período da Ditadura Militar pela perspectiva da história delas.

A minha sensação era que devia focar em uma dessas mulheres para não desenvolver um trabalho pouco efetivo para a construção da cultura histórica dos estudantes envolvidos nas oficinas, apenas como citação e pouca consistência. Primeiro pensei em escolher um nome para trabalhar e apenas apresentaria para a turma. Mas fiz a opção de pedir que as/os alunas/os escolhessem, e a decisão foi tomada em conjunto na sala de aula por elas/es.

A história de vida escolhida que foi trabalhada com as/os discentes é da guerrilheira Lúcia Maria de Souza, conhecida como Sônia, que nasceu na cidade de São Gonçalo em 1944 e lutou na guerrilha do Araguaia. A escolha dessa mulher tem relação com o fato dela nascido em São Gonçalo, o que motivou a escolha de alunas/os, já que essa é a cidade onde fica a nossa escola e onde mora a maioria das/os estudantes. Lucia Maria aparece no 3º volume – Mortos e Desaparecidos do Relatório da Comissão Nacional da Verdade:

Nascida em São Gonçalo (RJ), Lucia Maria de Souza foi educada em um asilo – a União das Operárias de Jesus. Lucia vinha de família pobre e desde cedo teve que trabalhar: foi funcionária de uma fábrica local da Coca-Cola e, através de seu trabalho, financiou seus estudos (BRASIL, 2014, p.1361).

Uma estudante falou “Professora, as vezes eu penso que morar na minha cidade é um fator limitante para alcançar alguns sonhos e objetivos, mas quando lemos sobre pessoas que saíram daqui e fizeram história, mesmo com esse desfecho tão triste, dá um ânimo de correr atrás do que quero. Hoje em dia acham que só Vinícius Júnior é de São Gonçalo” conclui com uma risada. Achei de uma beleza tão simples e profunda essa fala dela que na hora conversamos um pouco quanto a cidade de São Gonçalo carrega esse estereótipo de lugar ruim, com pessoas ruins e ausente na narrativa histórica.

As/os discentes destacaram que era interessante conhecer uma militante que nasceu na cidade delas/es, essa aproximação local animou muito as turmas. Além disso, elas/elas nunca

tinham ouvido falar dessa atuante mulher que esteve presente na luta armada contra a Ditadura Militar brasileira. Antes de ir para o Araguaia, Lucia Maria de Souza já possuía uma trajetória de militância como afirma Silva:

Em 1968, Lúcia ingressou na Escola de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro. Entre 1969 e 1970, a militante foi encarregada de imprimir e distribuir o jornal Classe Operária. Criado pelo PCB em 1925, no Rio de Janeiro, o periódico tinha como objetivo difundir as principais causas comunistas entre as classes trabalhadoras. No decorrer das décadas seguintes, experimentou interrupções e diferentes formas de repressão. A partir de 1962, tornou-se órgão oficial do PCdoB. No governo Goulart, circulou legalmente como hebdomadário e foi vendido nas bancas, após 1964, no entanto, o jornal Classe Operária permaneceu na clandestinidade. Em difíceis condições de publicação, agora ele era mimeografado e com uma edição mensal. Além disso, Lúcia participou do Comitê Universitário do PCdoB. Nele, ela compôs a Secretaria de Agitação e Propaganda, cuja função principal era a tiragem da imprensa partidária (SILVA, 2019, p.345).

Em um relato da irmã de Lucia Maria de Souza, chamada Margarida¹² ela explica por que acredita que a irmã se engajou na luta armada durante a guerrilha do Araguaia. Ela afirma “Nós temos esse pinguinho, esse farelinho de caridade na alma. Então eu creio realmente que o sonho dela era lutar pelos pobres, pelos desvalidos. O sonho dela era esse.” Na guerrilha do Araguaia, Lucia Maria de Souza que possuía o codinome de Sônia atuou no Destacamento A, realizava trabalhos relacionados à sua profissão como procedimentos médicos e vários partos na localidade (SILVA, 2019, 351). Ela morreu precocemente durante uma patrulha militar em uma região chamada de Grota da Borracheira. Segundo o Relatório Arroyo:

À tarde, novamente Sonia e Wilson (elemento de massa) voltaram ao local de encontro. Recomendou-se que não fossem por um piseiro antigo, pois ali poderia haver soldados emboscados. Acontece que Sônia acabou indo pelo piseiro e, como decidiu caminhar descalça, deixou a botina no caminho. Quando voltou, não encontrou a botina. Pensou que fosse brincadeira de gente de massa. Chamou por um nome conhecido. Apareceu uma patrulha do Exército que atirou nela, ficando ferida. Os soldados, - segundo relatou gente de massa -, perguntaram-lhe o nome. E ela respondeu que era guerrilheira que lutava pela liberdade. Então, o que comandava a patrulha, respondeu: "Tu queres liberdade. Então, toma..." - desfechou vários tiros e a matou.

No relatório da Comissão Nacional da Verdade, Lucia Maria de Souza é considerada uma desaparecida política, porque seu corpo não foi entregue à sua família. Além disso, o texto ressalta a necessidade de responsabilização dos agentes envolvidos em sua morte.

¹² Os relatos da Margarida, irmã de Lucia Maria de Souza foram retirados de trechos da entrevista realizada por Tauana Olívia Gomes Silva e que estão presentes na tese: SILVA, Tauana Olívia Gomes. Mulheres Negras nos movimentos de esquerda durante a ditadura (1964-1985). Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2019.

Lucia Maria de Souza é considerada desaparecida política por não terem sido entregues os restos mortais aos seus familiares, o que não permitiu o seu sepultamento até os dias de hoje. Conforme o exposto na Sentença da Corte Interamericana no caso Gomes Lund e outros, “o ato de desaparecimento e sua execução se iniciam com a privação da liberdade da pessoa e a subsequente falta de informação sobre seu destino, e permanece enquanto não se conheça o paradeiro da pessoa desaparecida e se determine com certeza sua identidade”, sendo que o Estado “tem o dever de investigar e, eventualmente, punir os responsáveis”.

Assim, recomenda-se a continuidade das investigações sobre as circunstâncias do caso de Lucia Maria de Souza, localização de seus restos mortais, retificação da certidão de óbito, identificação e responsabilização dos agentes envolvidos, conforme sentença da Corte Interamericana de Direitos Humanos que obriga o Estado brasileiro “a investigar os fatos, julgar e, se for o caso, punir os responsáveis e de determinar o paradeiro das vítimas” (BRASIL, 2014, p. 1367).

A última parte consistiu na construção da ficha biográfica de Lúcia Maria de Souza como forma de conhecer, protagonizar e analisar a história dessa mulher negra colocada à margem na narrativa histórica sobre Ditadura Militar brasileira. O objetivo alcançado foi a construção desse acervo com as fontes históricas selecionadas e com a ficha biográfica produzida por alunas/os.

Um ponto importante em relação à produção do trabalho está na diferença entre a biografia elaborada pela turma 3001 e pela turma 3002. Claramente é possível identificar um maior detalhamento e trabalho objetivo com as fontes da turma 3001. Essa diferença está relacionada ao envolvimento diferenciado das turmas na execução de partes das oficinas.

A proposta final era uma culminância com toda a escola e uma mesa de debates sobre a trajetória da Lucia Maria de Souza e Ditadura Militar. A ideia também era compartilhar nossa seleção de fontes e nossa produção biográfica. O que seria a quinta oficina apresentaria, para todas as turmas da escola, esse trabalho elaborado pelas/os discentes, com o objetivo que ele alcançasse um maior número de estudantes e professoras/es, mas infelizmente essa atividade que reuniria maior parte da escola, ocorreu apenas nas turmas por falta de acerto em relação ao calendário da escola e falta de interesse da escola em gerar debates acerca do tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção dessa dissertação foi marcada por diversos desafios. A começar pela realidade das/os professoras/es no Brasil que é permeada por jornadas exaustivas, desvalorização simbólica e baixos salários, somado a isso iniciei essa jornada do mestrado no ProfHistória em meio à pandemia de Covid-19 e durante o puerpério da minha filha caçula, que na época tinha apenas dois meses. Mesmo com todas essas questões, esse trabalho foi estruturado com muita dedicação e anseio de provocar reflexões importantes, trazer um olhar diferenciado para a narrativa histórica, procurando instigar que as/os estudantes percebam que a construção da História é feita de seleções e intencionalidades daquelas/daqueles que a escreve e fomentando elas/es a pensarem enquanto cidadãos atuante no lugar ocupam.

As trocas e conhecimentos que adquiri e elaborei no programa de pós-graduação foram essenciais para minha prática pedagógica, foi extremamente enriquecedor pensar sobre educação com colegas que vivem e experienciam diariamente o chão da escola e compreendem seu papel no cotidiano da educação. Partilhar ações, teorias e aspectos me ajudou profissional e pessoalmente.

As disciplinas que cursei no primeiro momento do mestrado foram essenciais para essa construção dessa dissertação, principalmente na disciplina de “Relações de Gênero e Ensino de História”, consegui desenvolver um grande arcabouço teórico com diversas autoras/es aqui presente, como Joan Scott, Grada Kilomba, Margareth Rago, Michele Perrot. Estar novamente ocupando o papel de estudante, que há mais de dez anos eu havia deixado, foi extremamente engrandecedor para a minha prática pedagógica. Debater a partir da obra dessas autoras, principalmente sobre as epistemologias feministas foi importante, porque me permitiu elaborar e propor discussões sobre mulheres no ensino de História.

Meu intento nas atividades realizadas nas oficinas era alcançar minhas/meus alunas/os com uma perspectiva de ensino de História diferenciada e fomentando a importância de refletir sobre as ausências e apagamentos de mulheres no ensino de história. A proposta era incentivar as/os educandas/os a refletirem acerca das ações e padrões socialmente construídos sobre os períodos, através das rupturas e continuidades. Entendo que o objetivo do trabalho foi atingido e os caminhos de pesquisa utilizados são as fontes históricas diversas, os documentos acessados a partir da investigação e levantamento de dados e como produto final cada turma elaborou a construção de um material biográfico. Todo esse processo foi muito significativo para as/os alunas/os e para mim.

A primeira oficina realizada foi um levantamento preliminar, o momento de cartografar o que as/os discentes sabem sobre a temática, e foi muito interessante, uma vez que gerou bastante incomodo em muitas/os alunas/os. Quais eram os percepções delas/es sobre a presença e ausência de mulheres no ensino de história, como isso tocou e apareceu para elas/es ao de todo o processo de escolarização.

Após análise dos dados aferidos através das respostas, é impressionante como a história que, normalmente, ocupa na sala de aula é muito construída e pensada a partir de personagens masculinos, e no período ditatorial não é diferente. Através do que as/os estudantes narraram, eu intencionei ampliar os saberes a respeito de suas vivências e como relacionam com a aprendizagem da disciplina de História.

Quando me propus a trabalhar com narrativas vivenciais, meu combustível estava na minha concepção de que escutar e contar histórias faz parte de nossa formação enquanto indivíduo. Em geral somos curiosas/os e estamos sempre querendo saber mais sobre as histórias. E a partir de diferentes narrativas, no caso de militantes na Ditadura Militar brasileira, acredito que fomos, eu e as/os discentes, capazes de pensar, refletir e debater o contexto e o período histórico. É possível aproximar a temática das/os estudantes e facilitar para que aquele conteúdo seja compreendido e debatido de forma mais agradável e instigante. E as minhas oficinas possibilitaram a interação dos discentes com diversas fontes históricas

Ao acabar de aplicar as oficinas pedagógicas, eu me questioneei sobre a escolha do recorte acerca da Ditadura Militar brasileira, ao mesmo tempo que é latente e necessário discutir e desconstruir perspectivas negacionistas sobre o período, também é extremamente desgastante fazer isso em um ambiente de grande polarização política. Alguns atuaram na pesquisa com pouco afinco e questionavam a relevância da escolha apenas de mulheres para contar o período.

Não é/foi fácil ministrar aula de História sobre essas temáticas sensíveis, houve muito choro delas/es ao lerem algumas partes do documento da Comissão Nacional da Verdade com práticas de tortura, mas também, infelizmente, houve deboche e questionamento sobre “o que essas mulheres também estavam fazendo nesses locais?”. E por crer que a prática docente e o indivíduo caminham juntos, eu posso afirmar que foi doloroso em vários momentos aplicar essas oficinas e escrever sobre elas.

Um ponto positivo de trabalhar com essa temática e com as narrativas foi a oportunidade de conhecer Lúcia Maria de Souza e um pouco da sua trajetória. Pensar quantos nomes constroem a narrativa história? Por que são, quase sempre, os mesmos nomes que

ouvimos falar e recebem destaque na narrativa? E a partir disso, concluir que é possível conhecer parte da história através das histórias de vida.

Dessa maneira, afirmo que meus objetivos foram alcançados através da aprendizagem efetiva das/os estudantes, também o surgimento de novas reflexões que nasceram diante das fontes utilizadas e da construção narrativa vivencial de Lúcia Maria de Souza. Foi maravilhoso desenvolver esse trabalho nas salas de aula, ver como mobilizou as/os estudantes e como foi fértil em relação à compreensão no momento.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Proposta de material didático para a história das relações étnico- raciais. *Revista História Hoje*, [s.l.], v. 1, n. 1, p.61-88, 3 ago. 2012.

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARROYO, Ângelo. *Relatório Arroyo: relatório sobre as guerrilhas no Araguaia (1974)*. São Paulo: Fundação Maurício Grabois, 2009.

BAUER, Caroline Silveira; GERTZ, René E. “Arquivos de regimes repressivos: Fontes sensíveis da história recente”. In: PINSKY, Carla B.; LUCA, Tania Regina de. *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. 4. ed. Difel, 1970. (Introdução)

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

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. Violência sexual, violência de gênero e violência contra crianças e adolescentes V. 01, Parte III, Capítulo 10. Brasília: CNV, 2014.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. Mortos e desaparecidos políticos/Relatório da Comissão Nacional da Verdade. V. 03. Brasília: CNV, 2014.

CAMILO, Vandelir. *Necromemória: Reflexões sobre um conceito*, RJ, Brasil, 2020. p.6-23.

CANDAU, Vera Maria. Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho. Novamerica/PUC-Rio. 1999.

CAVALCANTI JÚNIOR, Ary Albuquerque; COLLING, Ana Maria. Militantes e Guerrilheiras: as mulheres e a ditadura militar no Brasil. *Revista Espacialidades*. 2019.1, v. 15, n. 1, ISSN 1984-817x

COLLING, Ana Maria. As mulheres e a ditadura militar no Brasil. *História em Revista*, UFPel, v. 10, dez. 2004.

COLLINS, Patricia Hill. “Pensamento feminista negro: o poder da autodefinição”. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019, p. 271-310.

COSTA, Suely Gomes. Gênero e história. IN: ABREU, Marta; SOIHET, Rachel. *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2009.

COSTARD, Larissa. Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História. *Fronteiras & Debates*. Macapá, v. 4, n. 1, jan./jun. 2017, p. 159-175.

FEDERICI, Silvia. *O ponto zero da revolução*. São Paulo: Elefante, 2019.

FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. São Paulo, *Revista Brasileira de História*., v. 24, nº 47, 2004, p.29-60

GANDELMAN, Luciana M. Gênero e ensino: parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico e teorias feministas. In: ABREU, Marta; SOIHET, Rachel. *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2009

GONÇALVES, Marcia de Almeida. A morte e a morte da biografia. In: PEREZ, Rodrigo; PINHA, Daniel. *Tempos de crise: ensaios de história política*. Rio de Janeiro: Autografia, 2020, p. 63-92.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino americano. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020, p. 38-51.

GOODSON, Ivor F.; PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. Oi Iv, como vai? Boa sorte na escola!: notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador. In: *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, v. 5, no 13. Salvador (BA): jan./abr. 2020. p. 91-104. Disponível em <http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n13.p.91-104>

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo Martins Fontes, 2019.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação. Episódios de Racismo Cotidiano*. Rio de janeiro: Cobogó, 2019.

LORDE, Audre. Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019, p. 238-249

LORDE, Audre. Não existe hierarquia de opressão. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019, p. 234-236

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Editora Vozes: Petrópolis/RJ, 2008.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. In *Revista Tempo*, vol. 21, 2006, p. 5-16.

MISTURA, Letícia. CAIMI, Flávia Eloisa. O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares (1910-2010). *Aedos*. Porto Alegre, V. 1, n. 16, Jul-2015, p. 229-246.

MONTEIRO, Ana Maria F.C.; PENNA, Fernando A. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. *Educação e Realidade*, v. 36, p. 191-211, 2011.

OLIVEIRA, Maria da Glória de. Os sons do silêncio: interpelações feministas decoloniais à história da historiografia. *História da Historiografia*, v. 11, n. 28, p. 104140, set./dez., 2018. Disponível em:

<https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/1414>. Acesso em: agosto de 2021.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. Ensino de história e questões de gênero: observações a partir do Projeto ‘Os Jovens e a História’. *Revista História Hoje*, v. 6, n. 12, p. 231-249, 2017. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/383>.

PEREIRA, Nilton Mullet e SEFFENER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. In: *Revista do Programa de Pós-Graduação em História*. Ano 90, Porto Alegre. V. 15, Nº 28, p. 113-128, dez. 2008.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

RAGO, M. As mulheres na historiografia brasileira. Publicação: SILVA, Zélia Lopes (Org.). *Cultura Histórica em Debate*. São Paulo:UNESP, 1995.

SACKS, Oliver. A falibilidade da memória. In *O rio da consciência*. São Paulo: Cia das Letras, 2017, p.78-92.

SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero, Patriarcado e Violência*. São Paulo: Expressão Popular, Fundação Perseu Abramo, 2015

SARDENBERG, Cecília M. B. Considerações introdutórias às pedagogias feministas. In: COSTA, Ana Alice Alcantara; TEXEIRA, Alexnaldo; VANIN, Iole Macedo. (org). *Ensino e gênero: perspectivas transversais*. Salvador: UFBA - NEIM, 2011, p. 17-32.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007

SARTI, Cynthia Andersen. O início do feminismo sob a ditadura no Brasil: o que ficou escondido. In: XXI Congresso Internacional de LASA, Chicago, 1998.

SARTI, Cynthia Andersen. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 12, n.02, p. 35-50, maio-agosto 2004.

SCHMIDT, Benito Bisso. Biografia e Regimes de Historicidade. *Métis: história e cultura*. V. 2, n. 3, jan/jun 2003, p. 57-72

SCHMIDT, Benito Bisso. Trajetórias e vivência: as biografias na historiografia do movimento operário brasileiro. Projeto História., São Paulo. V.6 jan/jun 1998, p. 233-244

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. “A construção do fato histórico e o ensino da história” e “As fontes históricas e o ensino de história”. In: *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2009, p.53-58/111-136

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*. 1989.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p. 63-95.

SILVA, Kalina Vanderlei. *Biografias*. In: PINSKY (org.) *Novos temas na sala de aula*. SP: Ed. Contexto, 2009, p. 13-27

SILVA, Tauana Olívia Gomes. *Mulheres Negras nos movimentos de esquerda durante a ditadura (1964-1985)*. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2019

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. *Ver. Bras. Hist.*, São Paulo, v. 27, n. 54, p. 281-300, dez. 2007.

VARELLA, Flávia Florentino. Limites, desafios e perspectivas: a primeira década da revista *História da Historiografia* (2008-2018). *História da Historiografia*, v. 11, n. 28, p. 219-265, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/issue/view/31>. Acesso em: agosto de 2021.

ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. As estratégias do uso do Gênero no ensino de História: narrativa histórica e formação de professoras. *Revista Trilhas da História*, Três Lagoas, v.4, n.8, jan./jun., p.49-65, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/694>.

ANEXO - Narrativas vivenciais de Lucia Maria de Souza produzidas repectivamente pelas turmas 3001 e 3002



Lúcia Maria: A guerrilheira Gonçalense

Nascida no ano de 1944 na cidade de São Gonçalo no estado do Rio de Janeiro, Lúcia Maria de Souza foi uma das mulheres que lutaram contra a Ditadura Militar no Brasil. De origem humilde era filha de Jovina Ferreira e José Augusto de Souza, a militante era mais conhecida pelo codinome Sônia e era ativista desde sua adolescência participando do Movimento Estudantil como integrante do PCdoB. Em 1968, Lúcia ingressou na Escola de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro. Entre 1969 e 1970, a militante foi encarregada de imprimir e distribuir o jornal Classe Operária. Criado pelo PCB em 1925, no Rio de Janeiro, o periódico tinha como objetivo difundir as principais causas comunistas entre as classes trabalhadoras.



Primeiro jornal operário partidário do Brasil, A Classe Operária

Durante sua militância política, Lúcia participou de diferentes ações ligadas à imprensa clandestina do partido. A estudante cursava o quarto ano de medicina quando decidiu se dirigir para a região do Chega com Jeito, na localidade de Brejo Grande, no Pará conhecida como "Bico do Papa-gaio". O território localiza-se entre os estados de Goiás, Pará e Maranhão, às margens do rio Araguaia, onde adotou o codinome "Sônia" e ganhou a admiração dos moradores exercendo o trabalho de parteira. A estudante já estava ciente da sua próxima ação: partir para a preparação da guerrilha na zona do Araguaia. No entanto, ela não era autorizada a informar sua decisão para seus parentes.

Nas décadas de 1960 e 1970, o Brasil enfrentou um período de violência e censura conhecido como Ditadura Militar. Assustados com o crescimento mundial do comunismo, os militares tomaram o poder, derrubando o presidente João Goulart (golpe de 31 de março). Enfraquecidos, os militantes, que foram influenciados pelas táticas de Mao Tsé-Tung, começaram a concentrar suas forças no campo.



A Guerrilha do Araguaia foi uma tentativa de ação revolucionária comunista no Brasil, que ocorreu entre 1967 e 1974, em uma região conhecida como "Bico do Papagaio", situada na fronteira do Pará, Maranhão e Tocantins (então Goiás). A guerrilha levou esse nome por se localizar na região cortada pelo rio Araguaia. Se desenvolveu no período do Regime Militar – implantado com o golpe de 31 de março. Os membros da guerrilha eram envolvidos com o PCdoB (Partido Comunista do Brasil), e seguiam uma linha estratégica maoísta, adotada na China após a Segunda Guerra Mundial. O objetivo, com essa estratégia, era instaurar um estado de "guerra prolongada" na região Norte do Brasil e, a partir disso, tentar tomar o poder no país.

O método maoísta, absorvido pelos militares em Pequim, previa a instalação de um centro guerrilheiro na região Norte do Brasil. O foco serviria para programar a expansão da revolução do meio rural para as zonas urbanas. A montagem do foco guerrilheiro começou na região do Bico do Papagaio, em 1967.



Os militares brasileiros conseguiram encontrar a Guerrilha do Araguaia a partir de investigações feitas com a população de camponeses que habitavam os entornos do Bico do Papagaio. Eles foram descobertos em 1972. Ofereceram resistência, porém, estavam privados de bons armamentos e sem estratégia de fuga. Os militares, pelo contrário, estavam em grande quantidade de soldados e qualidade de armamentos, caçaram os guerrilheiros durante três anos, prendendo, torturando, fuzilando e ocultando os cadáveres. A guerrilheira Sônia, ou Lúcia Maria, como preferir, ficou conhecida nesse movimento por ser muito amigável, meiga, cheia de vontade e, ao mesmo tempo muito corajosa e destemida.

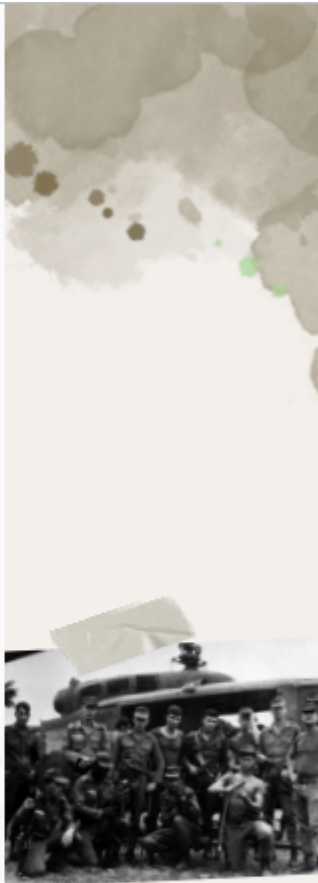
Foi uma das mulheres que mais se sobressaíram por sua garra e luta em busca da liberdade e pela igualdade de todos os desfavorecidos. Sônia, foi uma mulher de se orgulhar, pois mesmo que para conseguir alcançar seus objetivos tivesse que perder a própria vida.



Pessoas participantes
da Guerrilha do
Araguaia



Sua morte foi resultado de uma emboscada orquestrada por uma patrulha do Exército durante a Operação Marajoara. O diário de Maurício Grabois, afirmou que Sônia "desobedeceu às normas de marcha e às diretrizes." Ela recebeu ordem para seguir uma rota. Acompanhada de um menino da região, ela parou para caminhar um pouco descalça e molhar os pés num riacho. Despreocupada, já que os dois indivíduos não haviam chegado na hora combinada, Lúcia regressou. Ao voltar, não encontrou as botinas e acreditou ser uma brincadeira dos nativos. Contudo, Lúcia foi surpreendida pela patrulha militar que buscava rastros dos guerrilheiros. Ela correu para pegar a arma e foi então ferida a tiros pelos soldados. A criança fugiu e a guerrilheira, já caída no chão, foi cercada. Mas a patrulha não havia percebido que ela estava deitada em cima de seu revólver. Indagada sobre seu nome, Lúcia deu a resposta que mais tarde lhe tornou célebre: "Guerrilheira não tem nome, eu luto pela liberdade!" E puxando sua arma atirou nos agentes das forças de ordem, atingindo duas pessoas sendo uma delas o capitão. E em seguida Lúcia foi metralhada pela patrulha



"Guerrilheira não tem nome, eu luto pela liberdade!"
- Lúcia Maria de Souza

Ela foi excluída da História porque na ditadura militar as forças armadas censuraram quaisquer tipo de acesso a informação e comunicação. Com isso, quando começou o cerco, a censura proibiu menções à existência da guerrilha do Araguaia. O grupo ficou isolado também da direção do PCdoB, em São Paulo. As mensagens de apoio – apenas moral – chegavam à selva pelas ondas curtas da Rádio Tirana, da comunista Albânia, país ao qual os comunistas se alinhavam. A guerra silenciosa mobilizou milhares de soldados do Exército e da Aeronáutica em três campanhas até a liquidação dos últimos guerrilheiros, no final de 1973 e início de 1974. Foram usadas bombas incendiárias de napalm para abrir clareiras na selva, como faziam os militares dos EUA no Vietnã. Camponeses foram ameaçados, presos e torturados para dar informações. Alguns, em número incerto, foram assassinados e tornaram-se “desaparecidos”. A partir da segunda campanha, o Exército não fez mais prisioneiros, executando todos os comunistas e camponeses capturados. Pelo menos 60 guerrilheiros foram mortos, a maioria depois de presos.



A ditadura somente admitiu a existência da Guerrilha do Araguaia em 1975, dois anos depois de seu extermínio. A ordem era liquidar todos os guerrilheiros, segundo reconheceu mais tarde o coronel Pedro Cabral, que combateu no Araguaia, em depoimento à Comissão de Desaparecidos Políticos da Câmara dos Deputados: “Eram ordens de Brasília (...) que não ficasse ninguém vivo. É estarrecedor, é forte, é triste, mas essa era a ordem”. O objetivo, segundo o oficial, era de “que não se deixassem vestígios de que o conflito do Araguaia algum dia tivesse existido”. Sob a justificativa de ameaças comunistas, guerrilheiros e opositores da ditadura eram colocados como inimigos da nação a fim de camuflar a violência militar direcionada a eles. Ademais, para omitir a relação conflituosa dentro do país e mostrar o Brasil como uma pátria pacífica e unitária, o governo tratava de apagar a existência dessas pessoas. Um exemplo disso é Lúcia Maria, que possui poucas informações a seu respeito, apesar de ter sido - além de uma importante guerrilheira - uma mulher preta, de origem pobre e militante desde a adolescência.



Perguntas

Pergunta: Como se deu a morte de Lúcia Maria de Souza?

Resposta: Sônia, ao contrário do recomendado, seguiu por um piseiro antigo conhecido por ter emboscadas, ao voltar, sua botina havia sumido. Pensou ser uma brincadeira de alguém da massa e chamou um nome conhecido. Então, apareceu uma patrulha do exército que perguntou quem ela era, a mesma respondeu dizendo que era uma guerrilheira que lutava por liberdade e o comandante atirou em Sonia, alegando que estava dando a liberdade que ela queria.

Pergunta: Por que Lúcia Maria é considerada uma desaparecida política?

Resposta: Isso se dá porque seus restos mortais nunca foram entregues aos seus familiares, o que não permitiu o seu sepultamento até os dias de hoje. Segundo a Sentença da Corte Interamericana o ato de seu desaparecimento e sua execução se iniciam com a privação da liberdade e a falta de informações sobre seu destino, e permanece enquanto não se sabe de fato o que ocorreu e o paradeiro da vítima.

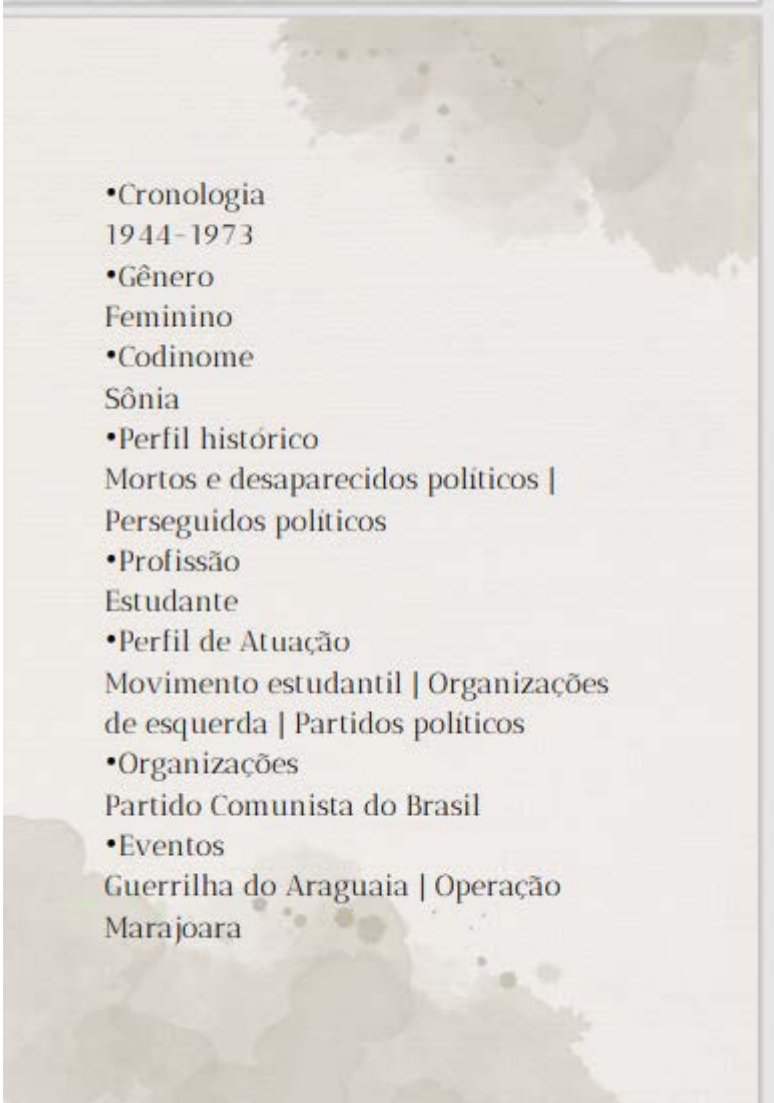


Mais sobre Lúcia Maria de Souza:

- Lúcia Maria de Souza. / Memórias da ditadura. Consultado em 26 de novembro de 2022
- Vermelho.org / Consultado em 26 de novembro de 2022. Arquivado do original em 19 de julho de 2009
- Desaparecidos Políticos-Lúcia Maria de Souza / Consultado em 26 de novembro de 2022. Arquivado do original em 27 de novembro de 2010
- Hollanda, Eduardo; André Dusek (2001). / O arquivo vivo da guerrilha do Araguaia / Isto É. Consultado em 26 de novembro de 2022
- "Doca" e "Sônia" / Gazeta do Povo. Consultado em 26 de novembro de 2022
- Gaspari, Elio / A Ditadura Escancarada, As Ilusões Armadas pag.442 e 443
- Google books - Gaspari, Elio - A Ditadura Escancarada, As Ilusões Armadas pag.443
- Jornal Opção/A guerrilheira Sônia[[ligação inativa](#)]
- MORAIS, Tais de. SILVA, Eumano. Operação Araguaia: os arquivos secretos da guerrilha, cap. "Sônia" metralhada ISBN 85-7509-119-0.



Lucia Maria de Souza



- Cronologia
1944-1973
- Gênero
Feminino
- Codinome
Sônia
- Perfil histórico
Mortos e desaparecidos políticos |
Perseguidos políticos
- Profissão
Estudante
- Perfil de Atuação
Movimento estudantil | Organizações
de esquerda | Partidos políticos
- Organizações
Partido Comunista do Brasil
- Eventos
Guerrilha do Araguaia | Operação
Marajoara

•Biografia

Nascida em São Gonçalo, RJ, no dia 22 de junho de 1944, Lucia Maria de Souza foi educada em um asilo – a União das Operárias de Jesus. Lucia vinha de família pobre e desde cedo teve que trabalhar: foi funcionária de uma fábrica local da Coca-Cola e, através de seu trabalho, financiou seus estudos. Conseguiu entrar na Escola de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro e, entre 1969 e 1970, foi responsável pela impressão e distribuição do jornal Classe Operária. Deixou a faculdade no 4º ano quando estagiava no Hospital Pedro Ernesto, no Rio de Janeiro, devido à perseguição e repressão, e foi para o Araguaia. Com o codinome "Sônia" fez fama como parteira e auxiliar médica na região, ao lado de guerrilheiros como João Carlos Haas Sobrinho, o "Dr. Juca", médico gaúcho, e Dinalva Oliveira Teixeira, a "Dina", geóloga baiana que também realizava partos.

Segundo

documento do Serviço Nacional de Informações, participava do Comitê Universitário do PCdoB, formando parte da Secretaria de Agitação e Propaganda, cuja responsabilidade principal era a edição do jornal A Luta. Em sua militância no Rio de Janeiro, se aproximou de Jana Moroni, que seria sua companheira de guerrilha no Araguaia. No início de 1971, quando cursava o quarto ano de medicina e era estagiária do Hospital Pedro Ernesto, mudou-se para a região do "Chega com Jeito", na localidade de Brejo Grande (PA). Passou a integrar o Destacamento A da guerrilha e tornou-se conhecida como Sônia. Contou com grande simpatia da população que habitava a região do Brejo Grande, em decorrência dos inúmeros partos e pequenos procedimentos médicos que realizou.

O Relatório Arroyo

descreve o episódio que teria resultado na morte de Lucia, em 24 de outubro de 1973;

Sônia (Lucia Maria) e Manuel (Rodolfo de Carvalho Troiano) estariam caminhando e foram emboscados pela patrulha do Exército. Sônia foi emboscada por uma patrulha do exército em 24 de outubro de 1973, durante a Operação Marajoara. Acompanhada de um menino da região que costumava andar com os guerrilheiros, ela parou num regato próximo ao local

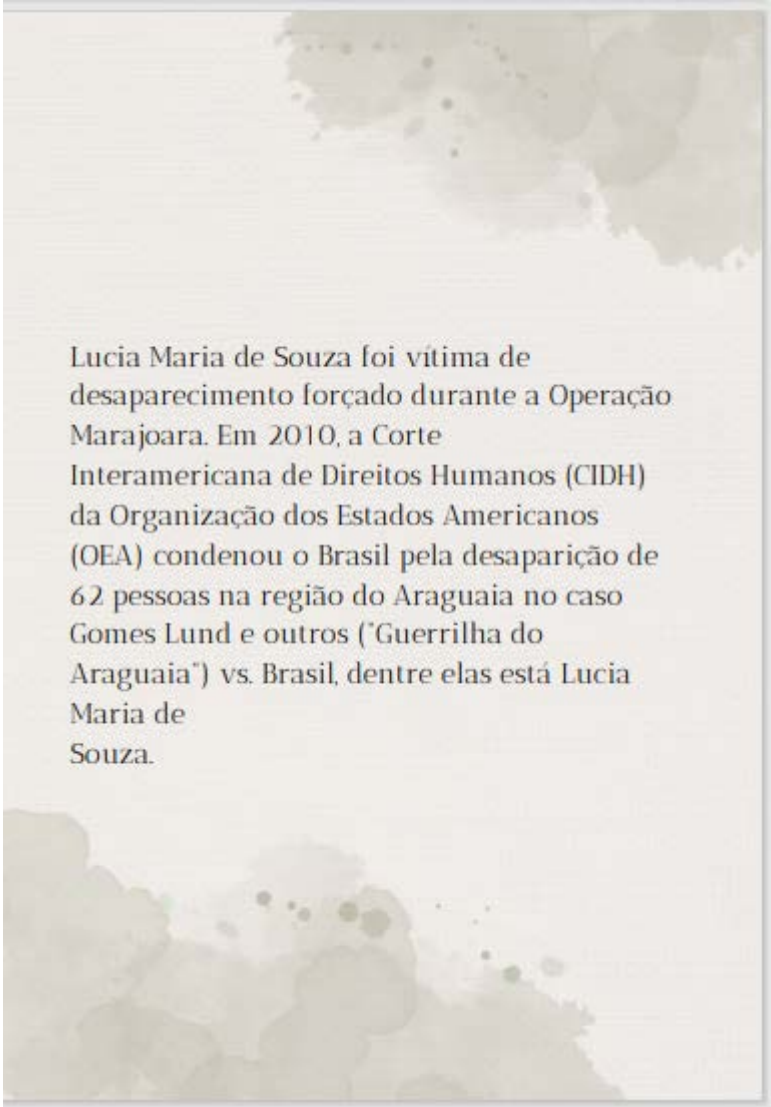
chamado Grota da Borracheira, entre Marabá e Xambioá, tirando as botas que usava para molhar os pés no riacho. Ao voltar, não achou as botas e acreditou ser uma brincadeira dos caboclos do local.

Rendida pela patrulha militar que a havia descoberto por causa das botas deixadas ao lado da trilha, correu para pegar a arma deixada no chão e foi ferida a tiros pelos soldados. No comando desta patrulha, estavam os então major Lício Maciel e o capitão Sebastião Alves de Moura. Enquanto o adolescente que a acompanhava fugia da patrulha, pois era apenas um menino, os militares acercaram-se da guerrilheira ferida no chão, sem se aperceberem que ela havia caído em cima de seu revólver. Perguntada qual era seu nome, deu a resposta que a tornou célebre "Guerrilheira não tem nome, eu luto pela liberdade!". E puxando o revólver debaixo do corpo atirou nos militares, atingindo Maciel no rosto e no braço e Curio na barriga.

Foi metralhada em seguida pelos demais integrantes da patrulha.

O relatório do Ministério do Exército, entregue na mesma ocasião, confirma a data citada, mas acrescenta que Lucia foi morta "em confronto com as forças de segurança ocorrido entre Xambioá e Marabá". Já o relatório do CIE, Ministério do Exército, assenta sua morte em 25 de outubro de 1973. Em entrevista ao site Ternuma, Lício Augusto Ribeiro Maciel informou que estava seguindo o grupo de Sônia e que a guerrilheira teria sido alvejada após resistir à ordem de prisão. Lício afirma que, ao aproximar-se de Lucia, foi atingido por disparos dela e, em ato contínuo, os demais militares atiraram na guerrilheira, matando-a.

Esse relato é corroborado no livro de Luiz Maklouff, O coronel rompe o silêncio, em que o militar identifica também como participantes da operação: Sebastião Moura, Cid – codinome de José Conegundes do Nascimento –, e J. Peter – codinome de João Pedro do Rego. Lucia teria morrido em uma localidade denominada Grotta da Borracheira ou Grotta da Água Fria, segundo depoimentos elencados no livro Dossiê ditadura. De acordo com a mesma fonte, seu corpo teria sido abandonado no local.



Lucia Maria de Souza foi vítima de desaparecimento forçado durante a Operação Marajoara. Em 2010, a Corte Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) da Organização dos Estados Americanos (OEA) condenou o Brasil pela desaparecimento de 62 pessoas na região do Araguaia no caso Gomes Lund e outros ("Guerrilha do Araguaia") vs. Brasil, dentre elas está Lucia Maria de Souza.

•Cronologia

22/06/1944- Nascimento de Lúcia Maria de Souza.

1969 e 1970- Responsável pela impressão do jornal A Classe Operária.

1971- cursava o quarto ano de medicina e era estagiária do hospital Pedro Ernesto.

24/10/1973- Lúcia Maria de Souza foi sofrer uma emboscada por uma patrulha do exército.

24/10/1973- Data de seu falecimento