



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

Isadora Ritterbusch Librenza

TOCANDO NA FERIDA: GÊNERO E DITADURA NO ENSINO DE  
HISTÓRIA ATRAVÉS DA ANÁLISE DE TESTEMUNHOS

Porto Alegre,

2018

Isadora Ritterbusch Librenza

## TOCANDO NA FERIDA: GÊNERO E DITADURA NO ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DA ANÁLISE DE TESTEMUNHOS

Trabalho de Conclusão apresentado ao  
Mestrado Profissional em Ensino de História  
, Polo Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul como requisito parcial para a  
obtenção do título de Mestra em Ensino de  
História.

*Orientadora: Prof. Dra. Mara Cristina de  
Matos Rodrigues*

Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas  
históricas: Produção e Difusão

Porto Alegre,

2018

### CIP - Catalogação na Publicação

Librenza, Isadora Ritterbusch  
TOCANDO NA FERIDA: GÊNERO E DITADURA NO ENSINO DE  
HISTÓRIA ATRAVÉS DA ANÁLISE DE TESTEMUNHOS / Isadora  
Ritterbusch Librenza. -- 2018.  
87 f.  
Orientador: Mara Cristina de Matos Rodrigues.

Dissertação (Mestrado Profissional) --  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto  
de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-  
Graduação em Ensino de História, Porto Alegre, BR-RS,  
2018.

1. Ensino de História. 2. Gênero. 3. Memória. I.  
Rodrigues, Mara Cristina de Matos, orient. II.  
Título.

Isadora Ritterbusch Librenza

TOCANDO NA FERIDA: GÊNERO E DITADURA NO ENSINO DE  
HISTÓRIA ATRAVÉS DA ANÁLISE DE TESTEMUNHOS

Trabalho de Conclusão apresentado ao  
Mestrado Profissional em Ensino de História  
, Polo Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul como requisito parcial para a  
obtenção do título de Mestra em Ensino de  
História.

---

Profa. Dra. Mara Cristina de Matos Rodrigues (Orientadora – UFRGS)

---

Profa. Dra. Cristiani Bereta da Silva (UDESC)

---

Profa. Dra. Caroline Silveira Bauer (UFRGS)

---

Profa. Dra. Natalia Pietra Méndez (UFRGS)

Porto Alegre,

2018

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Mara Rodrigues pela orientação, por toda a paciência e disposição com que leu, releu, sugeriu e pelas sessões de terapia gratuitas. Obrigada também pelo empenho durante o período que coordenou o ProfHistória.

A todas as professoras e professores que ao longo de tantos anos me inspiraram e ainda inspiram, como aluna e como colega.

À turma de 2016 do ProfHistória-UFRGS, vocês não fazem ideia de quanto me ensinaram!

Obrigada Muriel de Freitas, Laura Gallo e Gabriela Schneider pelas trocas e apoios sempre tão importantes. Toda minha admiração por vocês.

À minha família, equilíbrio perfeito entre não duvidar de mim e não me levar muito a sério.

Obrigada!

*Há três tipos de gente  
Os que imaginam o que  
acontece  
Os que não sabem o que  
acontece  
E nós que faz acontecer  
O bolo, glacê  
(Sabotage)*

## RESUMO

O presente trabalho de pesquisa tem como tema o ensino da história das mulheres na ditadura civil-militar brasileira. Foram investigados os processos de apropriação e produção de saberes escolares sobre gênero e ditadura civil-militar em alunos da educação básica através da pesquisa em fontes testemunhais. A estratégia de ensino adotada consistiu na elaboração de um zine inspirado na entrevista concedida por Maria Amélia Teles ao Projeto Marcas da Memória. Esse material que foi testado em uma oficina com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Porto Alegre-RS. A utilização deste artefato de ensino possibilitou a emergência de memórias individuais e históricas dos estudantes, o estabelecimento de relações e diferenciações entre o passado e o presente e a utilização transversal da categoria gênero como forma de interpretar as memórias da personagem. Assim, o artefato de ensino desenvolvido no âmbito deste trabalho serve ao entendimento de que o Ensino de História é um espaço de significação do passado.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Gênero; Ditadura; Memória;

### ABSTRACT

The present research work has as its theme the teaching of the women's history in the Brazilian civil-military dictatorship. The processes of appropriation and production of school knowledge about gender and civil-military dictatorship in basic education students were investigated through research on witness sources. The teaching strategy adopted consisted of the elaboration of a zine inspired by the interview granted by Maria Amélia Teles to the Project Brands of Memory. This material was tested in a workshop with students of the 9th grade of Elementary School in a public school in Porto Alegre-RS. The use of this teaching artifact enabled the emergence of individual student memories, the establishment of relationships and differentiations between the past and the present and the cross-cutting use of the gender category as a way of interpreting the character's memories. The teaching artifact developed within the scope of this work serves the understanding that Teaching History is a space of meaning of the past.

**Key words:** History teaching; Gender; Dictatorship; Memory;

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	10
2 ENSINO, HISTÓRIA DAS MULHERES, MEMÓRIA E DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA: O POTENCIAL DO USO DE FONTES TESTEMUNHAIS.....	16
2.1 A ditadura civil-militar brasileira e as mulheres na resistência.....	17
2.2 A construção teórico-metodológica de uma proposta de ensino e pesquisa: ensinar a história das mulheres na ditadura civil-militar a partir de fontes orais.....	22
2.3 História oral, memória e gênero como recursos teórico-metodológicos na aula de história.....	24
2.4 O lugar da história das mulheres no ensino de história.....	29
2.5 Ensino da história como função social do conhecimento histórico	
3 DESENVOLVENDO O ARTEFATO DE ENSINO: EXERCÍCIO DA AUTORIA DOCENTE.....	33
3.1 Uma visão geral das entrevistas do Projeto Marcas da Memória.....	36
3.2 Análise da entrevista e elaboração do zine.....	37
3.3 A composição do zine.....	39
3.4 Teste do zine <i>Amelinha</i> : uma experiência com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.....	44
3.5 O andamento da oficina.....	47
3.6 Produções escritas dos estudantes.....	49
3.7 Encerramento da oficina: a roda de conversa.....	54
4 “NINGUÉM ME DIZ O QUE PENSAR”: ANÁLISES DIVERGENTES DO TESTEMUNHO.....	55
4.1 Memória exemplar e ensino de história.....	64
4.2 As potencialidades da pesquisa em testemunhos de mulheres para a construção de saberes de gênero na educação básica.....	66
4.3 Entendimentos gênero em conflito.....	70
5 CONSIDERAÇÕES.....	78
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
7 ANEXOS.....	88

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa em Ensino de História tem como objetivo investigar a produção, apropriação e significação de saberes históricos escolares, por estudantes do Ensino Fundamental, sobre a história das mulheres na ditadura civil-militar a partir do contato com uma fonte testemunhal. Para isso, parti da elaboração de um artefato de ensino que utiliza transcrições de entrevistas de história oral, utilizei esse material em uma oficina com estudantes do 9º ano do ensino fundamental e, por fim, analisei a produção dos estudantes nessa oficina. Utilizando gênero e memória como categorias metodológicas e analíticas, busco observar que saberes estudantes em vias de concluir o Ensino Fundamental acionam quando convidados a analisar uma fonte testemunhal de uma mulher militante da luta armada na resistência à ditadura civil-militar.

Aqui apresento brevemente algumas motivações, visto que o trabalho que passo a apresentar é resultado de um longo trabalho de pesquisa e interesse pela história das mulheres na ditadura civil-militar brasileira e a sua relação com o ensino, e também de Essa relação iniciou ainda durante o curso de graduação, quando integrei durante dois anos um projeto que visava discutir “a história das mulheres que os livros didáticos não contam”, coordenado pelo professor Vanderlei Machado, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nesse contexto foquei meus estudos na militância feminina no movimento estudantil de oposição à ditadura, que também foi meu objeto de pesquisa no Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura em História.<sup>1</sup>

Fui ainda bolsista de extensão no projeto de Educação Patrimonial que a UFRGS desenvolve juntamente ao Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul. Lá, entre diversas outras atividades, trabalhei na oficina Resistência em Arquivo: Ditadura e Direitos Humanos – que é oferecida para estudantes do Ensino Médio -, na qual me aprofundei mais especificamente nas questões de gênero e tortura a partir da trajetória de duas militantes de esquerda: Ignez Maria Serpa de Oliveira e Nilce Azevedo Cardoso. Em ambos os projetos a pesquisa e, no caso da experiência no APERS, a prática de ensino, tinham os testemunhos das militantes como fonte histórica principal.

---

<sup>1</sup> *História oral da militância feminina no movimento estudantil: a trajetória das entrevistadas do Projeto Marcas da Memória (1964-1969)*, 2015.

Há quatro anos sou professora de história na mesma escola da Rede Pública do Estado do Rio Grande do Sul e, como continuidade dos trabalhos desenvolvidos desde a graduação, busco criar espaços para a discussão das relações de gênero na história, assim como elaborar planos de aula que contemplem a história das mulheres como parte constitutiva da narrativa histórica. A pesquisa em livros didáticos desenvolvida no Colégio de Aplicação havia despertado em mim um desconforto com a forma como a história das mulheres vinha sendo (quando era) inserida nos livros didáticos. Refiro-me aqui ao formato de “box” ou “apêndice”, que se por um lado cumpre a função de contemplar sujeitos até então ocultos da história, por outro não representa nenhum esforço no sentido de colaborar para a construção de narrativas da história a partir de uma perspectiva de gênero, ou seja, que tome as relações de poder baseadas no saber construído sobre os sexos como constitutivas da história e, assim, não apenas inclui sujeitos subalternos como lhes confere o protagonismo que de fato tiveram e que vinha sendo sistematicamente omitido de grande parte das narrativas históricas.

Nesse sentido, cada vez mais a historiografia vem fornecendo exemplos de que utilizar gênero como categoria de análise do passado amplia o leque interpretativo da história, demonstra origens das diferenças e da espaço aos que antes eram silenciados pura e simplesmente por não ter suas atividades contempladas pelo que se entende por *político*. As fontes testemunhais são recursos tentadores para solucionar essa ausência em sala de aula, mas como aparentemente na história (e no seu ensino) nenhum assunto é simples, o trabalho com fontes de caráter testemunhal não pode ser feito sem que se discuta o espinhoso e inesgotável assunto da memória, que foi utilizado nesse trabalho não só como base para a elaboração da metodologia de ensino, mas também como categoria analítica das fontes produzidas na realização da oficina.

Tendo como base minha prática profissional, cito três formas bastante produtivas de se utilizar fontes testemunhais em sala de aula: como forma de introduzir um novo assunto, fonte de pesquisa sobre um tema específico ou a análise dessas fontes como forma de avaliar a construção de saberes históricos dos estudantes. Introduzir algum item curricular a partir de fontes testemunhais possibilita que o “gelo” entre a história e estudante seja quebrado, na medida em que, antes de imergir em categorias e conceitos novos, os estudantes já partam da dimensão humana do ocorrido, o que também desperta dúvidas e corriqueiramente suscita questionamentos, a partir dos quais as aulas se desenrolam levando em consideração os interesses das e dos estudantes. Nesse sentido,

posso citar algumas atividades que desenvolvo dessa maneira: a utilização de excertos do livro *A guerra não tem rosto de mulher*, de Svetlana Aleksievitch, para introduzir as discussões sobre Segunda Guerra Mundial; trechos da obra *Quarto de despejo: diário de uma Favelada*, de Carolina Maria de Jesus, para falar do contexto da população negra no pós-abolição; e claro, utilização de trechos de entrevistas de história oral para tratar de ditadura civil-militar brasileira.

Para que os próprios estudantes desenvolvam pesquisas utilizando fontes testemunhais, é necessário que a professora selecione previamente os testemunhos e oriente os estudantes sobre o cruzamento das fontes. Outra alternativa, a partir da qual desenvolvi uma atividade utilizando um excerto de uma entrevista da entrevista de Ana Busztyń (militante estudantil entrevistada pelo Projeto Marcas da Memória), é a realização de um trabalho de pesquisa orientada, a partir de diversas fontes previamente selecionadas, assim como as perguntas.<sup>2</sup>

Todas as vezes que utilizei essas fontes, obtive resultados excelentes no que diz respeito ao despertar de interesse dos e das estudantes. A simples utilização de testemunhos de mulheres, por sua vez, promove uma quebra de estereótipos (mulheres na guerra, uma escritora brasileira negra periférica na década de 1960, mulheres clandestinas na ditadura...) e, se bem orientada, pode suscitar questionamentos que possibilitam a discussão dessas ausências na história narrada, suas causas, consequências e formas de solucionar.

Dessa forma, a grande maioria das utilizações de fontes testemunhais nas aulas de história que planejei foram elaboradas com cuidado e realizadas com muita mediação por parte da professora, o que não é em si um problema, mas despertou uma curiosidade sobre como se desenrolaria uma atividade na qual os estudantes tivessem mais liberdade de análise sobre as fontes. Que significados atribuiriam aos testemunhos, à militância feminina na resistência à ditadura e à própria ditadura a partir da análise da fonte? Questionariam a fonte ou a tomariam como o que “realmente aconteceu”? Fariam uso das categorias, saberes e conceitos trabalhados nas aulas de história? Que afetos, saberes e memórias seriam mobilizados? O que chamaria mais atenção na entrevista? Conseguiriam decifrar o formato das transcrições? Mesmo com essas dúvidas formuladas, a realização de uma atividade desse tipo esbarrava em questões técnicas,

---

<sup>2</sup> Algumas atividades desenvolvidas nesse sentido constam nos Anexos da dissertação.

principalmente na certeza de que apenas entregar transcrições de dezenas de páginas para estudantes do Ensino Fundamental e esperar que analisassem não consistiria exatamente em uma aula atrativa. Tratava-se então de uma ideia.

Entre perguntas e dificuldades, essa ideia serviu de base para a elaboração do projeto de pesquisa de mestrado que visava a elaboração de um artefato de ensino utilizasse transcrições de entrevistas de história oral para o ensino da história das mulheres na ditadura civil-militar brasileira. As fontes escolhidas foram aquelas às quais eu já estava familiarizada: as entrevistas do Projeto Marcas da Memória. A presente dissertação é o resultado da concepção teórico-metodológica do trabalho, da elaboração da oficina e do material nela utilizado, da realização de uma oficina-teste e, por fim, da análise dos resultados dessa primeira oficina.

É importante ressaltar que oficina foi realizada com um grupo de estudantes da escola onde trabalho e que foram meus alunos por, no mínimo, um ano. Assim, essa dissertação não dá conta de analisar a construção de todos os saberes escolares mobilizados durante os trabalhos. Prefiro definir a oficina realizada com os estudantes como um recorte, ou uma atividade final do percurso de ensino que desenvolvi com esses estudantes, através da qual busco analisar quais saberes previamente adquiridos (escolares ou não) esse grupo de alunos e alunas utilizou para analisar uma fonte de natureza tão complexa.

A escola na qual trabalho - e onde foi realizada a atividade - é uma escola pequena, cujo público anual gira em torno de 400 estudantes, entre séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, oferecida no turno da noite. Localizada em uma região de classe média-alta de Porto Alegre, a escola conta com um corpo discente seja relativamente heterogêneo no que se refere à classe social. É comum estudantes moradores da região estudarem na escola, mas o público, em sua maioria, vem de regiões periféricas e, em vários casos, socialmente vulneráveis da cidade. Raramente meus alunos tem mais do que 16 anos, visto que a escola só atende ao Ensino Fundamental e tem baixas taxas de reprovação (a média no ano de 2017, nas séries finais do ensino fundamental, foi de 1,1 aluno por turma). A entrada e saída de estudantes ao longo do ano também não é alta. Como muitos estudantes moram muito longe da escola (com relatos de crianças que acordam às 5h para chegar às 7h45min, ou de sair de casa antes da 11h para chegar às 13h15min), os atrasos e faltas são constantes e, acredito, constituem a principal causa dos casos de baixo desempenho escolar. Acredito que Porto Alegre ter o

transporte público mais caro entre as capitais brasileiras também é um fator que dificulta a chegada de muitos de nossos estudantes à escola.

Se tratando de uma escola pública do Estado do Rio Grande do Sul, que vem há décadas sucateando seu ensino público, é possível afirmar que a instituição se encontra bem estruturada, contando em 2017 com 4 projetores (dois móveis – acompanhados de notebook e dois fixos), cobertura de internet sem fio em praticamente toda a escola, sala de recursos audiovisuais, laboratórios de ciências e de informática e, desde 2016, um importantíssimo setor de orientação pedagógica que oferece bom atendimento à comunidade escolar, com a presença de estudantes de Psicologia que realizam seus estágios na escola por um período de um ano.

Julgo importante ressaltar a importância da presença desse corpo de profissionais da psicologia por ter notado grandes avanços na desconstrução de rivalidades entre as e os estudantes, bem como uma clara diminuição de casos de bullying e cyberbullying e de evasão escolar. Experiências como essa nos levam a refletir o potencial da escola pública enquanto instituição que tem contato diário crianças e adolescentes e questionar formatos escolares que limitam os objetivos ao ensino sistemático de “conteúdo”, ao ensino “técnico”.

Raramente essa escola passa pela situação (cada vez mais comum em escolas da rede pública estadual) de estar com falta de professores. Desde 2016, entretanto, ela enfrenta um processo de fechamento de turmas, que vai resultar, em 2019, no encerramento das atividades dos anos finais no turno da tarde e dos anos iniciais no turno da manhã. Devido a essa política de enxugamento, algumas turmas passaram a estar superlotadas a partir de 2017, o que definitivamente dificulta muito o trabalho de professoras e professores junto aos estudantes. Além disso, essa política também tem gerado uma sobrecarga a professoras e professores que, para conseguir trabalhar em apenas uma escola, acabam assumindo duas, três e até quatro disciplinas, em alguns casos somadas a alguma função burocrática, como vice-direção e supervisão. Além da sobrecarga, há uma piora óbvia nas condições de ensino, com professoras e professores se vendo obrigados a trabalhar com áreas diferentes da sua.

Uma característica marcante dessa escola é que ela tem um baixíssimo envolvimento de grande parte das famílias dos estudantes em reuniões, confraternizações, apresentações artísticas e até mesmo na entrega das avaliações. Essa ausência das famílias

é atribuída, entre o corpo docente, ao fato de a escola não atender a uma região específica da cidade e estar longe do local de residência da maioria dos estudantes. É bastante comum que os pais dos estudantes trabalhem próximos da escola e por isso a escolhem. Outra razão para a vinda de estudantes de regiões distantes (e até de outras cidades da região metropolitana, como Viamão e Alvorada) é que a escola conta com a possibilidade de o estudante realizar estudos de progressão no turno inverso em até dois componentes curriculares em caso de reprovação, evitando a reprovação com repetição da série.

Minha relação com os estudantes é bastante próxima, uma vez que com várias turmas eu trabalho com duas disciplinas – história e geografia -, o que possibilita uma convivência semanal de quatro horas com cada turma. Sou, ainda, a única professora de história dos turnos diurnos, de forma que desde que entrei na escola tenho conseguido desenvolver trabalhos com alguma continuidade. No grupo de 16 estudantes que participaram da oficina, por exemplo, apenas três foram meus alunos por apenas um ano, enquanto com os demais eu já concluía o quarto ano de trabalho quando a atividade foi realizada.

O texto resultante do trabalho desenvolvido foi organizado em três capítulos. No Capítulo 2, busco desembaraçar a teia de saberes envolvidos na elaboração da metodologia de ensino, justifico as escolhas que fiz quanto ao formato do material desenvolvido, bem como da oficina e discuto conceitos fundamentais para o trabalho, notadamente Memória, Ensino de História e História das Mulheres. Desenvolvo problemáticas gerais e específicas e aprofundo os objetivos do trabalho dialogando com a bibliografia consultada.

Já o capítulo 3 é dedicado à parte prática da pesquisa, desde a elaboração da oficina até a apresentação das produções dos estudantes. No Capítulo 4, por fim, destaco alguns momentos da oficina para analisar mais detidamente, visando observar que saberes, afetos, conceitos ou categorias que as e os estudantes mobilizaram para atribuir significados à fonte analisada.

Trabalhar com a história ensinada é trabalhar na fronteira entre saberes diversos. Digo isso concordando com uma extensa bibliografia que vem entendendo o Ensino de História como *lugar de fronteira*. Compreender esse conceito é simples se pensarmos em uma professora ou professor de história preparando uma aula: quantos saberes das mais diversas áreas do conhecimento e da prática profissional são mobilizados? E quando entra em salas de aula com alunos e alunas de 11 a 17 anos (ou mais) com o objetivo de *ensinar* história?

Para além dos conhecimentos específicos da História há as concepções de Ensino, a ideologia, os saberes construídos na prática profissional, as metodologias. Cada um desses fatores será um influenciador nas opções docentes que são realizadas na construção cotidiana dos currículos. Caroline Pacievitch e Luiz Fernando Cerri, tratando da ideologia política de professores de História na América Latina, constataram que a posição ideológica pode muitas vezes determinar as opções feitas por professores em sala de aula. O exemplo utilizado pelos autores é o da Ditadura Civil-Militar: enquanto docentes de esquerda normalmente optam por abordar esse tema enfatizando as violações dos direitos humanos, os de direita tendem a privilegiar a análise econômica do período. Cerri e Pacievitch indicam que em nenhum dos casos há o ensino *errado* do ponto de vista historiográfico, mas o exemplo demonstra que a ideologia influencia nas escolhas feitas cotidianamente por professoras e professores de história.

Assim como a ideologia, o entendimento de ensino, os saberes práticos e os conhecimentos específicos agem sobre a prática, são fundamentais também na delimitação e desenvolvimento de uma pesquisa na área de Ensino de História. A partir dessa análise, julguei pertinente o desenvolvimento desse capítulo, onde aprofundo os instrumentos teóricos e metodológicos delimitados na introdução, que perpassaram a execução da pesquisa, bem como o desenvolvimento de uma metodologia para o ensino da história das mulheres na ditadura civil-militar brasileira.

## 2.1 A ditadura civil-militar brasileira e as mulheres na resistência

A ditadura civil-militar no Brasil iniciou através de um golpe militar no dia 1º de Abril de 1964, depondo o presidente da Legalidade, João Goulart. Antes desta, duas outras tentativas haviam sido empreendidas: em 1954 contra Getúlio Vargas – evitada com seu suicídio e carta-testamento-, e contra o próprio João Goulart, em 1961, quando

a Campanha da Legalidade repercutiu o mobilizou amplos setores da sociedade brasileira contra o golpe. A partir daí, inicia o período que compreende a ditadura civil-militar brasileira: 21 anos em que se sucederam uma Junta Militar e cinco governos encabeçados por militares. Maria Helena Moreira Alves (2005), no livro *Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)* trata a história do período do ponto de vista político e econômico, analisando os diversos setores e linhas de pensamento tanto dos governos militares quanto das organizações de esquerda que resistiram, os movimentos estudantis e sindicais, os intelectuais, o MDB. Alves se propõe a apresentar o andamento do período de exceção no Brasil sem cair em simplificações, se atendo à diversidade do espectro político, sobretudo na oposição à ditadura. Trata-se sobretudo da história política institucional e sua relação com as forças de oposição, parte fundamental para a compreensão ampla do período. A obra *Estado e Oposição no Brasil*, portanto, embasa o entendimento da história da relação entre o Estado de Exceção e as diversas forças que resistiram a ele.

Os primeiros anos da ditadura civil-militar, entre 1964 e 1966, são definidos por Maria Helena Moreira Alves como anos de consolidação do aparato repressivo – após a Junta Militar assumir o poder, prometeu “restaurar a legalidade”, mas logo em seguida, com o Ato Institucional nº1, o governo militar demonstrou que o poder não emanava do povo, mas do exercício do poder em si (ALVES, 2005, p. 65). A autora compreende que por limitar os poderes do Congresso Nacional, autorizar cassação de mandatos e suspender a imunidade parlamentar, o AI-1 gerou a reação que deu início à dialética Estado/oposição.

A presença da oposição fez-se sentir com mais intensidade nos anos de 1967 e 1968, período definido por Alves como um momento de ofensiva da oposição ao regime. O Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, recrudescer a repressão e dificultou a resistência. Em outubro do mesmo ano, o Congresso da União Nacional de Estudantes na cidade de Ibiúna, em São Paulo, havia sido desbaratado pela repressão, resultando na prisão de 800 líderes estudantis de todo o país. Por essas razões, a partir de 1968 o Movimento Estudantil, juntamente com demais movimentos sociais, sofreu uma grave desarticulação, culminando em 1969 na impossibilidade de agir publicamente. Aqueles que prosseguiram na oposição à ditadura foram empurrados para a clandestinidade.

Outra obra fundamental para o entendimento do contexto da ditadura é o livro de Marcelo Ridenti, *O fantasma da revolução brasileira (2010)*, no qual o autor se propõe a esmiuçar a composição da genérica “resistência” à ditadura, que ele chama de

“constelação da esquerda”. Para isso, Ridenti utiliza como fonte principal os dados do *Projeto Brasil: Nunca Mais*, com os quais procedeu um rigoroso processo de compilação e tabelamento, fazendo análises a partir dos percentuais obtidos e analisando-os de acordo com o assunto abordado. Os dados obtidos por Ridenti tem muito de riqueza inexplorada, uma vez que o autor se ateve muito mais em apresentar os dados obtidos, do que aprofundar a discussão dos resultados, o que é de grande contribuição para trabalhos posteriores. Na obra, ele dedica algumas páginas a analisar os números referentes à atuação de mulheres, oferecendo uma visão ampliada do espectro de organizações e da presença de mulheres nelas, além de ensaiar algumas análises sobre esses números.

Ridenti inicia a análise abordando a existência de diversas raízes sociais no interior das organizações de esquerda durante a ditadura militar, utilizando como fonte depoimentos de militantes exilados. Ele afirma que a maioria das mulheres exiladas advindas de estratos mais pobres foi incriminada por ser aparentada de guerrilheiros e não por participar diretamente de atividades consideradas subversivas, Segundo o autor, “ao contrário das jovens intelectualizadas processadas, as quais, em geral, participaram ativamente das esquerdas armadas”.

Para reforçar essa hipótese, o autor apresenta que

apenas 10 das mulheres processadas judicialmente por vinculação com as organizações clandestinas eram trabalhadoras manuais, rurais e urbanas (1,7% do total de 578 denunciadas, com ocupação conhecida, por ligação com as esquerdas em geral) (...) Entretanto, mulheres processadas por ligação com grupos em armas eram donas de casa. A esmagadora maioria das denunciadas das esquerdas compunha-se de estudantes (186; 32,2%), de professoras (133, 23,0%) ou de outras profissionais com formação superior (103; 17, 8%), perfazendo um total de 422 mulheres (73%), que poderiam ser classificadas como de camadas médias intelectualizadas; ao passo que 51,6% dos processados de ambos os sexos poderiam ser considerados integrantes dessas camadas sociais. (RIDENTI, 2010, p. 196)

Ou seja, as organizações eram compostas por uma esmagadora maioria masculina: no total de 4124 processados das esquerdas, 3464 eram homens (84%). Já entre os grupos armados urbanos o percentual de mulheres ficou entre 15% e 20%, o que poderia ser considerado pouco segundo o autor, não fossem levados em conta alguns elementos: primeiro, que as mulheres ocupavam posições submissas na política e na sociedade

brasileira. A segunda consideração de Ridenti é de que “a opção por 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 último fator e sobretudo a análise do autor serão retomados em discussões posteriores.

Por fim, ele ainda aponta que a participação feminina nos grupos armados era percentualmente mais elevada que nas esquerdas tradicionais, como revelam os dados sobre as mulheres processadas por integração ao PCB, antes e após 1964: cerca de 5%). Ridenti pondera ainda que, se comparado com o total de mulheres da população brasileira (50,3%), o percentual de mulheres envolvidas na luta armada pode ser visto como baixo, mas essa média de 18% é associada pelo autor ao percentual de mulheres na composição da população economicamente ativa, em torno de 21% em 1970 segundo o IBGE.

O argumento do autor, portanto, é de que a população economicamente ativa estava mais ou menos representada nas organizações de luta armada, mas convém questionar a comparação com o dado da população economicamente ativa do período. Esse dado, o PEA (população economicamente ativa) não leva em consideração trabalhadores informais (sem carteira de trabalho assinada). É sabido que o trabalho informal é um problema social sério no Brasil e está historicamente relacionado à escravidão e ao período pós-abolição. Assim, tanto os dados oficiais quanto uma análise mais simplista desses dados pode colaborar com a perpetuação de silenciamentos históricos, como o caso das populações negras e pobres.

Assim, é pertinente que os dados sobre a participação de mulheres nas organizações de resistência à ditadura sejam analisados a partir de um viés crítico que considere os percentuais em relação à realidade da sociedade brasileira no período. Mais de metade da população brasileira era composta por mulheres, mas nas referidas organizações esse número jamais passou de 20%, sendo que a grande maioria tinha um percentual de mulheres que girava em torno de 10%. O próprio Ridenti esboçou uma explicação disso quando apontou que a grande maioria das processadas regime era de “camadas intelectualizadas” da população. Essa composição pode ter influência da ideologia vigente das esquerdas do período, muito influenciada pela Revolução Cubana e os escritos que produziu, que incentivavam os movimentos revolucionários vanguardistas, nos quais as camadas intelectualizadas teriam por função iniciar e liderar os movimentos de resistência.

Seja pelas causas que for, é importante estabelecer o entendimento de que a resistência organizada à ditadura não foi uma resistência popular, uma vez que não era composta por uma vasta gama de grupos sociais que compunham a sociedade brasileira durante o período. Essa tendência da historiografia clássica da ditadura civil-militar que busca dar um caráter unitário à oposição no período resultou na criação de uma massa disforme na qual ficaram submersas as mais diversas experiências de resistência. As disputas de memória internas e externas às esquerdas tenderam a silenciar sujeitos como as mulheres e as populações pobres e negras, assim como sua presença na resistência organizada ou cotidiana.

No caso específico dessa pesquisa, delimitada por fontes previamente selecionadas e um tema definido – produzir artefato de ensino sobre a atuação das mulheres na resistência à ditadura civil-militar a partir das entrevistas do Projeto Marcas da Memória –, limita sua abordagem às mulheres que atuaram na “resistência organizada”. O entendimento, no entanto, não é o de que o material produzido representará toda e qualquer resistência de mulheres à ditadura, ou que abordará todas as formas de resistência, mas sim que contribua para a ampliação do entendimento da composição das organizações de resistência à ditadura militar, bem como os tensionamentos produzidos por essa atuação política de mulheres.

Sobre a atuação de mulheres na resistência às ditaduras na América Latina, aí incluso o Brasil, Cristina Scheibe Wolff em artigo intitulado *Feminismo e configurações de gênero: perspectivas comparativas no Cone Sul, 1968-1985* (2007) aponta que a incorporação de mulheres nas organizações de esquerda não era uma consequência do feminismo, considerado “coisa de pequeno burguês”. Segundo Wolff os vários relatos de ex-militantes, bem como textos escritos na época também nos indicam que a militância nesses grupos era vista como algo ‘viril’, que exigia coragem e determinação, desprendimento e espírito de sacrifício, qualidades vistas em nossas sociedades como masculinas. A autora ainda cita Marighela que, segundo ela, tentando justificar a violência no período da ditadura alega que “[...] Hoje, ser “violento” ou ser um “terrorista” é uma qualidade que enobrece qualquer pessoa honrada, por que é um ato digno de um revolucionário engajado na luta armada contra a vergonhosa ditadura militar e suas atrocidades”. (WOLFF, 2007, p. 23)

Ela pondera que esse discurso que associa virilidade à guerra, e que para convocar a luta armada buscava tocar o “orgulho masculino”, nesse momento tocava a homens e mulheres, pois “apesar de não se dizerem feministas, de não existirem organizações que

se reivindicassem feministas na década de 1960, o número de mulheres que acediam ao mercado de trabalho e, talvez mais significativamente para este contexto, o número de mulheres que começavam a frequentar as universidades, nunca havia sido tão importante” (WOLFF, 2007, p. 27-28).

Quando se trata da produção sobre a presença feminina nos mais diversos momentos e setores da resistência aos governos militares, Elizabeth Ferreira (1996) trouxe suas contribuições ao tema com o livro *Mulheres, Militância e Memória*, no qual reconstrói a trajetória de resistência de 13 mulheres a partir de entrevistas de história oral. Ana Maria Colling (1997), escreveu um livro intitulado *A resistência da mulher à ditadura militar*, onde aborda principalmente a presença de mulheres em organizações clandestinas de esquerda, restringindo-se principalmente à luta armada. Olívia Jofilly (2005), em sua obra *Esperança Equilibrada: resistência feminina à ditadura militar no Brasil (1964-1985)*, por exemplo, se propõe a analisar diversas formas de atuação das mulheres na resistência à ditadura civil militar, em tese que engloba familiares de mortos e desaparecidos, exiladas, militantes de organizações clandestinas, guerrilheiras, presas e torturadas. Podemos citar também o livro *Mulheres e militância: encontros e confrontos durante a ditadura militar*, de Ingrid Faria Gianordoli-Nascimento (2012). Nessa obra, que lhe rendeu o título de doutora pela Universidade Federal de Minas Gerais, a autora aborda a atuação de mulheres no Movimento Estudantil no Espírito Santo, a partir de entrevistas de história oral realizadas por ela. Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Joana Maria Pedro e Cristina Scheibbe Wolff organizaram o excelente *Gênero, Feminismos e Ditaduras no Cone Sul (2010)*, no qual foram compilados vários artigos sobre o tema.

Todas as autoras escrevem a partir do entendimento da atuação de mulheres na resistência à ditadura como uma transgressão da ordem vigente – no sentido de o que se esperava de uma mulher nos anos 60 e 70. As obras mais antigas – sobretudo as de Ana Colling e Elizabeth Ferreira - referem-se a esse assunto como um tabu na historiografia, relatam dificuldade de acesso a fontes ou para conseguir entrevistas. Esses dois livros podem ser considerados obras de história das mulheres que visam demonstrar a presença de mulheres na resistência à ditadura, marcar a existência de sujeitos “apagados” da história. Iniciou-se, com essas duas obras, uma sequência de trabalhos que foram (e continuam sendo) desenvolvidos sobre a mesma temática, mas com recortes, aprofundamento de temas específicos (tortura física, tortura psicológica, prisão, relações

familiares...), abordagens teóricas diversas, diálogo com várias áreas de conhecimento, das quais destaco a psicologia social.

Com a ampliação da utilização da história oral, muitas experiências antes imersas em generalizações ganharam protagonismo nos estudos da ditadura, tais como as relações pessoais e familiares, a clandestinidade e as violações dos direitos humanos. Dessa forma a atuação no interior as organizações e as relações de poder nelas estabelecidas, a relação com a família, a repressão, a prisão, a tortura, a maternidade na resistência e o exílio podem ser considerados os principais temas que perpassam a atuação feminina na resistência organizada à ditadura civil-militar brasileira.

## 2.2 A construção teórico-metodológica de uma proposta de ensino e pesquisa: ensinar a história das mulheres na ditadura civil-militar a partir de fontes orais

É importante destacar que este se trata de um trabalho que coloca sua autora na posição de professora que pesquisa sua prática profissional, ou seja, professora-pesquisadora. O Ensino de História aqui é entendido como uma zona de confluência entre saberes diversos, lugar de fronteira entre a História, a Educação e as mais diversas temáticas e metodologias que são utilizadas em cada caso. O objeto da pesquisa se configura, portanto, na elaboração de um artefato de ensino que possibilite a utilização da categoria gênero e de fontes orais em aulas de história para o ensino de um tema socialmente vivo como o da ditadura civil-militar.

Talvez a mais coerente definição do Ensino de História seja aquela que o considera *lugar de fronteira*. Como bem especificaram Anhorn e Monteiro, o ensino de algo é sempre um lugar híbrido, tenso, onde são disputados fluxos de sentidos de sujeito (professor e alunos), de saberes disciplinares – validados como legítimos para serem ensinados na educação básica (ANHORN; MONTEIRO; 2011).

No mesmo texto as autoras apontam que o campo do ensino é um lugar teórico em construção. Concordando com elas, acrescentaria que atualmente o protagonismo do campo teórico do *Ensino de* vem se deslocando. Professoras, alunos e escola vêm conquistando o lugar de *sujeito* nas pesquisas e na construção dessa área de conhecimento. É nesse contexto que o presente trabalho pretende se inserir: uma construção do campo de pesquisa em Ensino de História que leva em consideração os saberes docentes, discentes e escolares.

Por isso, o Ensino de História é entendido aqui como *lugar de fronteira*: entre saberes da docência, saberes específicos da História, saberes prévios dos estudantes. Fronteira entre História e Educação. Fronteira entre saberes escolares e saberes acadêmicos. Adentrando especificamente na temática desenvolvida na pesquisa e identificando o ensino de história como lugar de fronteira entre saberes de diversas áreas (no caso do presente trabalho trato com História das Mulheres, Memória e Educação), compreendemos que o papel da professora-pesquisadora (sujeito do ensino de história) é mediar conhecimentos produzidos por áreas distintas, tanto para a elaboração de suas aulas quanto para pesquisar sua prática.

Uma pesquisa na área de ensino de história, portanto, é um espaço de conciliação entre teoria e prática. Nesse sentido, é importante explicitar que as reflexões de bell hooks sobre a indissociabilidade entre teoria e prática atravessam toda a construção desse trabalho. Compartilho do entendimento da escritora de que “quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática” (hooks, 2013). Ou seja, a constatação de desigualdades de gênero e o comprometimento em contribuir com seu fim instigam a uma teorização da realidade do ensino de história, com vistas à modificação dessa realidade.

A realidade no tocante à violência de gênero é gritante, como demonstra a pesquisa divulgada pela ONU mulheres em 2016, na qual o Brasil é classificado como “Brasil é o pior país da América do Sul para ser menina.”<sup>3</sup> Desse modo, a pergunta que me mobiliza e que se encontra na base da elaboração do tema desse trabalho é: como utilizar as aulas de história como um espaço de desconstrução do machismo? Não tenho ilusões de que esse trabalho dará conta desse objetivo, assim como não acredito que qualquer atividade isolada consiga fazê-lo, mas julgo que essa motivação deva ser explicitada.

### 2.3 História oral, memória e gênero como recursos teórico-metodológicos na aula de história

---

<sup>3</sup> O Globo, 12/12/2016, disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/brasil-o-pior-pais-da-america-do-sul-para-ser-menina-diz-relatorio-20270607>

Se a história tem um papel fundamental na elaboração das identidades individuais e coletivas, ela também tem seu lugar na petrificação de determinadas condutas sociais, entre elas a violência de gênero, sua invisibilidade, e a memória coletiva excludente. A memória das mulheres que resistiram à ditadura civil-militar brasileira foi silenciada por anos, ficando imersa em generalizações que não contemplavam a atuação feminina nas várias formas de resistência à ditadura. O conhecimento científico, por sua vez, também sai prejudicado diante deste silenciamento, que limita as interpretações historiográficas sobre o referido momento histórico. Maria Paula Araújo, em seu artigo *Uma história oral da Anistia no Brasil: memória, testemunho e superação*, argumenta que

O trabalho com biografias e com a história oral nos permite investigar como, concretamente, na vida de algumas pessoas, este horizonte de possibilidades se apresenta. Essa é uma das maneiras de [...] compreender a história a partir de uma ou múltiplas histórias de vida. (ARAÚJO, 2012, p. 69)

Partindo deste ponto de vista, uma narrativa construída a partir da memória de mulheres pode trazer novas interpretações e apropriações da ditadura civil-militar por parte do público escolar. Além disso, como muito bem coloca a historiadora italiana Sílvia Salvatici (2005) em seu artigo *Memórias de gênero: reflexões sobre a história oral de mulheres*, a história oral e a história das mulheres cresceram juntas, “de maneira natural”. Esse entendimento da autora parte da análise de que ambos os movimentos têm uma origem em comum: revelar uma história oculta pela supremacia das fontes documentais e a supressão da presença das mulheres como sujeito histórico. A história oral possibilita que passagens e sujeitos até então ausentes da escrita da história. Com isso, amplia-se o leque interpretativo da história, surgem novos problemas e até mesmo novas categorias de análise.

Os testemunhos utilizados na elaboração das atividades foram coletados no âmbito do projeto Marcas da Memória: História Oral da Anistia no Brasil. Esse projeto, levado a cabo por equipes das Universidades Federais de Pernambuco, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul em 2011 e 2012, surgiu do intuito de formar um acervo a partir de entrevistas de história de vida realizadas com pessoas que foram afetadas pela repressão. Foram realizadas, ao todo, 108 entrevistas com mulheres e homens que resistiram à ditadura militar (ARAÚJO, MONTENEGRO & RODEGHERO, 2012, p. 17)

Da totalidade de entrevistas realizadas pelo Projeto, tive acesso a 93, das quais 31 são de mulheres – e constituíram o conjunto de testemunhos passíveis de utilização no decorrer da pesquisa. As entrevistas não são temáticas, mas sim da modalidade “história

de vida”. Ou seja, partem da infância das entrevistadas percorrendo suas trajetórias e priorizando, claro, assuntos relacionados à ditadura civil-militar. As entrevistadas foram questionadas sobre temas relacionados ao início de sua militância, prisão, tortura, exílio, Anistia, organizações de esquerda, enfim, diversos assuntos pertinentes ao entendimento da sua experiência no contexto da ditadura.

Assim, a história oral aparece com um forte potencial para a ampliação do entendimento da história das mulheres e da ditadura civil-militar no Brasil, uma vez que possibilita que se contemplem temas que não eram tão acessíveis com outras fontes, tais como a documentação oficial ou oriundas da imprensa. Verena Alberti (2005), no artigo *Histórias dentro da História* argumenta que, por aproximar o historiador das memórias daqueles que experimentaram dado momento histórico, a história oral permite que se ampliem as possibilidades de interpretação do passado. A autora pondera, entretanto, que o grande erro a que o/a pesquisador/a pode ser atraído é o de entender que a entrevista já é, por si só, história e não apenas uma fonte que, como todas as fontes, necessita de interpretação e análise. Sobre a subjetividade intrínseca aos testemunhos, Alberti aponta que

Hoje é generalizada a concepção de que fontes escritas também podem ser subjetivas e de que a própria subjetividade pode se constituir em objeto do pensamento científico. Surgiram novos objetos, e os historiadores passaram a se interessar também pela vida cotidiana, pela família, pelos gestos do trabalho, pelos rituais, pelas festas e pelas formas de sociabilidade (ALBERTI, 2005, p. 163)

A autora traça um percurso a ser seguido pelo historiador que venha a trabalhar com fontes orais e comenta que é no campo da história oral e da memória que esta metodologia pode trazer as maiores contribuições, pois

No início, grande parte das críticas que o método sofreu dizia respeito justamente às “distorções” da memória, ao fato de não se poder confiar no relato do entrevistado, carregado de subjetividade. Hoje considera-se que a análise dessas “distorções” pode levar à melhor compreensão dos valores coletivos e das próprias ações de um grupo. É de acordo com o que se pensa que ocorreu no passado que se tomarão determinadas decisões no presente. (ALBERTI, 2005, p.163)

A relação entre história e memória foi muito bem analisada por Ecléa Bosi, em sua obra *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. Embasada em Maurice Halbwachs, Bosi entende que a memória é o trabalho de reconstrução do passado. Utilizando o exemplo de um livro lido por uma pessoa na juventude e do qual ela relembra algumas passagens, Bosi comenta que se o mesmo leitor voltar a ler o livro, provavelmente sentirá alguma decepção ou, quem sabe, outras passagens chamarão mais

sua atenção do que as marcaram a leitura do jovem leitor. Ainda sobre este exemplo, a autora indica que

A experiência da releitura é apenas um exemplo, entre muitos, da dificuldade, senão da impossibilidade, de reviver o passado tal e qual; impossibilidade que todo sujeito que lembra tem em comum com o historiador. Para este também se coloca a meta ideal de refazer, no discurso presente, acontecimentos pretéritos, o que, a rigor, exigiria que se tirassem dos túmulos todos os que agiram ou testemunharam os fatos a serem evocados. Posto o limite fatal que o tempo impõe ao historiador, não lhe resta senão reconstruir, no que lhe for possível, a fisionomia dos acontecimentos. Nesse esforço exerce um papel condicionante todo o conjunto de noções presentes que, involuntariamente, nos obriga a avaliar (...) o conteúdo das memórias. (BOSI, 2010, p. 59)

Utilizando Halbwachs, Bosi aponta que é necessário inserir as entrevistadas nos “quadros sociais da memória”, seguindo essa linha,

as relações a serem determinadas já não ficarão adstritas ao mundo da pessoa (...), mas perseguirão a realidade interpessoal das instituições sociais. A memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo. (Idem p. 5)

É impensável, seguindo essa interpretação da memória defendida por Ecléa Bosi, embasada em Halbwachs, analisar a trajetória rememorada pelas entrevistadas descoladas do seu ambiente formador, de suas relações sociais, da escola e da família. Michael Pollak, em seu célebre artigo *Memória, esquecimento, silêncio*, contrapõe Halbwachs no que diz respeito a essa valorização da memória coletiva, da qual o exemplo mais bem acabado seria a memória nacional. Pollak indica que

não se trata mais de lidar com os fatos sociais como coisas, mas de analisar como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade. Aplicada à memória coletiva, essa abordagem irá se interessar portanto pelos processos e atores que intervêm no trabalho de constituição e de formalização das memórias. Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõe à “memória oficial”, no caso a memória nacional (POLLAK, 1989, p.4)

Sem rechaçar o entendimento de Halbwachs, buscaremos aqui incorporar a ele a visão de Pollak, de modo a observar as “memórias subterrâneas”, levando em conta suas relações familiares e sociais. Por fim, é importante ressaltar que no momento da análise das entrevistas, o/a historiador/a deve ter em mente que a memória é fundamental na

formação da identidade, tanto do sujeito, quanto do ou dos grupos que ele pertence. O tema é assim abordado por Pollak:

Em todas as entrevistas sucessivas – no caso de histórias de vida de longa duração – em que a mesma pessoa volta várias vezes a um número restrito de acontecimentos (seja por sua própria iniciativa, seja provocada pelo entrevistador), esse fenômeno pode ser constatado até na entonação. A despeito de variações importantes, encontra-se um núcleo resistente, um fio condutor, uma espécie de *leit-motiv* em cada história de vida. Essas características de todas as histórias de vida sugerem que estas últimas devem ser consideradas como instrumentos de reconstrução da identidade, e não apenas como relatos factuais. (POLLAK, 1989, p. 13)

Essa característica aparece nas entrevistas ora analisadas. Como muitas das entrevistadas viveram na clandestinidade, foram torturadas, perderam amigos ou familiares ou foram para o exílio em virtude da repressão, tornou-se latente a necessidade da denúncia.

Pereira e Seffner alertam que um risco da utilização desse recurso em sala de aula é o de que ele seja interpretado pela professora como uma resposta à corriqueira pergunta “como você sabe disso se não estava lá?” Desse ponto de vista a fonte seria utilizada como forma de atestar a verdade da narrativa do docente. Os autores ponderam que a melhor alternativa na utilização das fontes em sala de aula seria a de aparelhar o ensino à “revolução documental” iniciada com a Escola dos Anais, no momento de crítica ao positivismo. Ou seja, a docente pode optar por utilizar o documento como simples prova inquestionável da verdade ou introduzir aos alunos à “crítica documental”, segundo a qual o documento é visto como um monumento de determinado momento histórico, que foi produzido e ordenado de modo a dizer algo.

No caso das fontes orais, mais especificamente aquelas que foram utilizadas na produção desse trabalho, os relatos das mulheres que resistiram à ditadura civil-militar brasileira não são utilizados apenas como forma de entender de modo menos excludente aquele momento histórico, mas também como recurso para compreender as disputas de memória que envolveram a produção daquelas fontes. Além disso, as depoentes falaram com um grande distanciamento temporal dos acontecimentos (cerca de 40 anos depois). Assim, uma série de fatores relacionados à memória, à produção das fontes, ao silenciamento e à construção dos discursos foi levada em em consideração na elaboração da oficina.

Como bem observou Temístocles Cézar no artigo *Tempo presente e usos do passado* (2012), um dos grandes desafios do trabalho com testemunhos é a “crise de

confiança” à que são submetidas as memórias das testemunhas de casos-limite. No caso das sobreviventes da ditadura civil-militar brasileira, inegavelmente lida-se com um caso-limite. Se mesmo a historiografia ainda se debate sobre a questão das memórias de casos limite, como utilizar fontes com esse caráter em sala de aula, como tratar esse conhecimento ainda em construção para o desenvolvimento dos saberes escolares? Segundo Cezar,

as técnicas convencionais dos historiadores não são suficientes para compreensão do Holocausto ou os chamados acontecimentos-limite em regimes policiais como o de segregação racial na África do Sul ou do terrorismo de estado das ditaduras latino-americanas do século XX. Com efeito, não seria um exagero afirmar que esse tipo de estudo pode conduzir a reconsiderações das exigências da historiografia em geral. Logo, essa constatação não deveria ser um impedimento, mas antes um estímulo para a exploração de modos de expressão alternativos que se estendam além da narrativa histórica testemunhal ou acadêmica (CEZAR, 2012, p. 10)

Os acontecimentos-limite, no ensino de história são comumente chamados de temas sensíveis ou controversos. Segundo Verena Alberti, são considerados sensíveis quando

tais temas envolvem a ideia de que injustiças foram cometidas no passado contra pessoas ou grupos, podendo levar a disparidades entre o que é ensinado nas aulas de história e o que é transmitido nas histórias familiares ou comunitárias. Observa-se que estamos no terreno das memórias em disputa, que tem na escola um de seus palcos políticos talvez mais evidentes. (ALBERTI, 2014, p. 3)

A própria Verena publicou uma experiência na qual desenvolveu um longo projeto de “descomemoração” dos 50 anos do golpe de 1964 com turmas de segundo ano do Ensino Médio. Refletindo sobre como tratar desse tema especificamente, ela considera que

o ensino de questões sensíveis e controversas não tem como objetivo chocar ou apenas dar a conhecer eventos chocantes do passado. O objetivo é suscitar a reflexão dos alunos. É preciso saber passar de fase, nesse jogo: da sensibilização para a reflexão. Não adianta ficar chocado, só; com bolo no estômago, só. É preciso transformar o conhecimento em trabalho de reflexão: como foi possível chegarmos a esse ponto? Podemos dizer que as violações de direitos humanos e os horrores estão restritos a esse tema estudado? A tortura é um fenômeno restrito aos “porões da ditadura”? Aliás, por que se repete que ela acontecia nos “porões” da ditadura, quando sabemos que ela acontecia a olhos vistos, no primeiro andar, no andar térreo, no segundo andar dos quartéis? E os casos que se repetem quase que diariamente no nosso país, de agentes do Estado violando os direitos humanos? (ALBERTI, 2014, p. 5)

. Assim, o ensino de história aparece como mais uma alternativa na compreensão desses acontecimentos, junto com aquelas citadas por Cezar – o cinema, a música, as artes plásticas. O saber escolar produzido cotidianamente nas aulas de história é aqui entendido como possibilidade frutífera de diálogo entre as memórias espontâneas (das estudantes), as memórias subterrâneas (das entrevistadas), a memória coletiva e a história. Mais do que isso, o trabalho desenvolvido visa justamente buscar novas alternativas para a construção de saberes escolares sobre a ditadura civil-militar que despertem mais do que o choque ou o medo.

#### 2.4 O lugar da história das mulheres no ensino de história

Quando se trata de história oral de mulheres é importante ressaltar que o crescimento dos campos da história oral e da história das mulheres resultou em reflexões críticas que “produziram um aparato crítico mais complexo, que levantou questões teóricas sobre memória, significado e representação numa perspectiva de gênero” (SALVATICI, 2005, p. 32). Atualmente, as principais discussões teóricas acerca da história das mulheres carregam consigo a perspectiva de gênero como categoria de análise.

Joan Scott dedica parte de seu artigo *História das mulheres*, a desconstruir a tradicional interpretação de que enquanto a história das mulheres seria uma abordagem “política”, gênero seria uma categoria científica de análise, despreendida então da carga ideológica que, ainda segundo essa interpretação, a história das mulheres carregaria. Em outro artigo – *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* - a autora comenta que a utilização mais simplista do termo “gênero” apenas substitui a palavra “mulheres” e, desse modo, “parece se ajustar à terminologia científica das ciências sociais, dissociando-se, assim, da política (supostamente ruidosa) do feminismo” (SCOTT, 1995, p. 75). Nesse mesmo artigo Scott define que “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significação às relações de poder” (Idem, p. 86).

Partindo desses pressupostos, o presente trabalho busca utilizar gênero de forma transversal, sobretudo na formulação do material da oficina, visando evidenciar como se colocaram as mulheres na resistência à ditadura civil-militar. Gênero aqui é entendido como “o saber a respeito das diferenças sexuais”, sendo que *saber* é a compreensão

produzida pelas culturas sobre as relações humanas, nesse caso relações entre homens e mulheres. Ou seja, durante a elaboração do material busquei evidenciar os excertos em que a entrevistada fala sobre suas experiências em relação aos homens (tanto os parceiros de militância quanto os repressores).

Se ensinar história sempre é um ato político, cabe explicitar que uma das motivações para a prática e análise que se seguirá é a compreensão e modificação das desigualdades entre homens e mulheres. Quem dá o aporte teórico que embasa esse posicionamento é, também, a historiadora Joan Scott. Essa pesquisadora não escreveu sobre o ensino de história (ao menos não sobre a educação básica), mas traz grandes contribuições no que se refere à escrita da história. Essas contribuições podem ser transpostas para o ensino, na medida em que entendemos que a prática de ensino é também lugar de produção de saberes.

Aqui um parêntese faz-se necessário. Na atualidade brasileira o termo *ideologia* vem sendo utilizado de forma pejorativa para demarcar a não cientificidade de determinados saberes (notadamente os de gênero). Nesse sentido, acredito que as reflexões de Paul Ricoeur (1996) sobre a pretensa dicotomia entre ciência e ideologia são bastante pertinentes. Segundo ele, as “ideologias são distâncias, discordâncias referentes ao curso real das coisas” e que um grupo social sem ideologia seria um grupo “sem representação de si”. Nesse sentido, Ricoeur aponta que estaríamos condenados a

Uma sociedade sem projeto global, entregue a uma história fragmentada em acontecimentos inteiramente iguais e, por conseguinte, insignificantes. (RICOEUR, 1996, p. 89)

É importante ressaltar que Ricoeur não defende a fusão de ciência e ideologia, mas sim a relação dialética entre ambas. Para ele, é importante que não se descuide do caráter inicialmente ideológico do interesse, interesse esse que jamais se descola do seu caráter fundante. Concordando com o autor, portanto, julgo importante declarar que não há saber isento de ideologia e que esta é, em última instância, “aquilo mediante o qual não somos intelectuais sem amarras e sem pontos de apoio”. Desse modo, julgo que quem pesquisa deve sempre assumir o compromisso do “trabalho incessantemente retomado do distanciamento e do assumir de nossa condição histórica”. (RICOEUR, 1996, p. 94-95)

Ainda sobre a história das mulheres, Joan Scott indica que a simples apresentação de fatos que documentam a existência das mulheres não necessariamente modifica a importância atribuída às atividades femininas. Ou seja, apesar de as mulheres estarem

“aparecendo” nos manuais didáticos, raramente são apresentadas como sujeitos ativos, que pensam e modificam a realidade em que vivem. O que *literalmente* é dito importa muito, principalmente quando se trata de crianças e jovens, assim, a metodologia ora desenvolvida busca a elaboração de saberes escolares onde se reconheça o protagonismo feminino na resistência à ditadura civil-militar. A utilização de fontes orais proporciona o contato indireto dos estudantes com sujeitos históricos de caso-limite que pensam e narram sua própria trajetória.

Ainda dialogando com a mesma autora, concordamos que “a história feminista deixa de ser apenas uma correção do registro incompleto do passado, e se torna um modo de compreender criticamente como a história opera enquanto lugar da produção do saber de gênero”. A isso é possível acrescentar que, se a história é um lugar de produção do saber de gênero, o ensino de história também o é, sendo ainda um espaço frutífero para a significação dos complexos saberes e conceitos relacionados ao tema, temas estes que são relativamente recentes na teoria da história.

## 2.5 Ensino da história como função social do conhecimento histórico

Quando trato de teoria da história e ensino, dialogo com os apontamentos de Fernando Araújo Penna sobre o assunto. O autor aponta que para consagrados teóricos, a epistemologia da história se refere apenas ao ofício do historiador. Qual a função social do conhecimento produzido? Penna sugere que se o campo de análise da epistemologia da história seja ampliado para a educação básica. Concordando com o autor, aposto na importância do ensino para a teoria da história como forma de não descuidar da função social dos saberes históricos. Para Penna (2004) “a história escolar ainda se baseia em sínteses feitas há 25 anos: o que significa uma renovação da história que não a leva em consideração?”

Ana Maria Monteiro (2009) entende que os conceitos “saber escolar” e “saber ensinado” ajudam a questionar a ideia de que ensinar é apenas transmitir conhecimentos produzidos na instância científica. Para a autora, ensinar é atribuir significados. Assim, ela concorda parcialmente com Pierre Nora quando este diz que história é também *lugar de memória*. Parcialmente por que segundo ela o sentido de “lugar de memória”, no caso do ensino, não seria o mesmo defendido por Nora (lugar onde as memórias se cristalizam), mas sim no sentido de ser lugar onde as memórias espontâneas são mobilizadas, tornam-se objeto de estudo e de possibilidades de recriação.

Concordando com Monteiro e buscando praticar os pressupostos detalhados acima, acredito que professores e professoras precisam estar atentas para gerar, através do ensino, novos conhecimentos que, apropriados, se incorporam nas memórias individuais dos estudantes. Entendendo assim o ensino de história, percebe-se que o papel mediador daqueles que ensinam é fundamental para que a “vida” de determinado saber seja extensa, percorrendo os mais diversos espaços da sociedade, sendo significado e ressignificado, tornando-se então um saber que realiza, também, um papel social que extravasa a produção de saberes estáticos.

### 3 DESENVOLVENDO O ARTEFATO DE ENSINO: EXERCÍCIO DA AUTORIA DOCENTE

Antes de adentrar especificamente na elaboração do objeto de aprendizagem proposto, faz-se necessário algumas modificações que a pesquisa passou, após algumas reflexões sobre potencialidades e limites que se apresentaram. Foi elaborada, inicialmente, uma sequência didática calculada para 8h, ou seja, 4 aulas (na organização de horários da escola onde a atividade seria realizada). Nesse primeiro projeto, seriam 4 etapas: Uma aula sobre ditadura civil-militar, uma oficina de história oral, onde os estudantes entrariam em contato com a íntegra das entrevistas que seriam analisadas, uma oficina sobre mulheres na resistência à ditadura civil-militar e, por fim, o quarto momento, onde seriam produzidos materiais de retorno dos alunos.

O projeto acima descrito demandava, portanto, ao menos um mês de aulas para ser levado a cabo. Durante a elaboração dessa metodologia de ensino, passei a questionar se o modelo pensado servia a um dos principais propósitos do trabalho: a elaboração, aplicação e análise dos resultados da utilização de um artefato de ensino que utiliza as fontes orais no ensino da história e que possa contribuir de forma direta ao ensino.

A realização da empreitada seria factível, sim, na realidade da escola onde trabalho, com as características que conheço dos meus alunos, com os conhecimentos da docente que realiza a pesquisa, mas e depois? Pensando em quão efetivo pode ser um trabalho na área do *ensino de*<sup>4</sup>, sendo uma professora de história que acessa a pós-graduação como tal, passei a questionar o formato que o produto dessa pesquisa teria, tanto na questão prática quanto na dissertação propriamente dita. Nunca foi uma aspiração dessa pesquisa desenvolver uma prática de ensino que *somente* poderia ser feita no âmbito de uma pós-graduação e esse era, entretanto, o caminho que os trabalhos começavam a seguir. Por isso concluí que seria uma boa opção pensar em uma prática de ensino que agregasse à minha atividade profissional ao longo dos anos de docência que virão, ou seja, a elaboração de algum material dinâmico, baseado nos testemunhos do Projeto Marcas da Memória, que pudesse ser utilizado de diversas formas, sendo adaptável a realidades de ensino diversas e podendo ser facilmente incorporado ao currículo escolar.

---

<sup>4</sup> MONTEIRO e ANHORN (2013) utilizam o termo *ensino de* para descrever a complexidade das pesquisas em Ensino, tanto de História como de outros campos. O termo visa contemplar a ideia de que a área de conhecimento do Ensino é híbrida, formada por saberes de diversos campos de pesquisa e prática.

Levando em conta, então, as reflexões acerca da função do artefato de ensino que seria produzido, bem como a dificuldade concretizar integralmente a prática da pesquisa, me debrucei sobre a metodologia e modifiquei ligeiramente a proposta elaborada inicialmente, com objetivos bem definidos: elaborar um material simples, rico em potencial e maleável na sua utilização em sala de aula.

Concluí que uma oficina com duração de máxima de duas horas seria mais adequada. Além disso, considerei a elaboração de uma prática que não exigisse aparatos para além do próprio material elaborado. O problema que se apresentou, então, foi o tamanho das transcrições, que tem em média 20 páginas. Não parecia ser produtivo que se elaborasse um plano de aula no qual os estudantes tivessem duas horas para esmiuçar uma entrevista desse tamanho. Pensando nisso, concluí que a íntegra das entrevistas não poderia ser o material principal da prática de ensino. A reflexão sobre que recurso utilizar para tornar as entrevistas acessíveis em um curto período de tempo, levou à conclusão de que a melhor alternativa seria a elaboração de um material que possibilitasse uma visão global das entrevistas, mas que ao mesmo tempo preservasse a oralidade contida nas transcrições (os fluxos de fala, os vícios de linguagem, as hesitações).(ALBERTI, 2005, p. 166)

Nesse sentido, a experiência que adquiri junto à Ação Educativa do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERS) foi fundamental na construção da metodologia. O APERS realiza anualmente dezenas de oficinas com estudantes da Educação Básica (desde o sexto ano do Ensino Fundamental, passando pelo Ensino Médio, até Ensino de Jovens e Adultos). Quando era estudante de Licenciatura em História, fui bolsista de extensão no APERS, onde participei não só da realização das oficinas como também da elaboração de duas delas. Vou me ater, agora, à oficina Resistência em Arquivo: Ditadura e Direitos Humanos, que tem como público-alvo estudantes de Ensino Médio.

Nessa oficina os estudantes entram em contato com a íntegra dos processos de pedidos de indenização feitos por pessoas que resistiram à Ditadura Civil-Militar à Comissão Especial criada no Estado do Rio Grande do Sul no fim dos anos 1990. No formato em que a oficina é realizada, cada 5 ou 6 estudantes são acompanhados por umaicineira ou icineiro, que apresenta as partes do processo e busca conduzir a discussão para os temas que se destacam em cada processo. Fui uma dessas icineiras durante dois anos, sendo responsável pelos processos das militantes Nilce Azevedo Cardoso e Ignez

Maria Serpa de Oliveira. No caso desses dois processos o fio condutor, tanto na documentação quanto no testemunho anexado ao processo pelas requerentes, é a tortura. Ao final da oficina os estudantes preenchem uma “ficha” da requerente e, depois, compartilham com o grande grupo a trajetória que conheceram, assim como se aproximam das histórias que os outros colegas estudaram. Ou seja, na oficina do APERS os estudantes aproximam-se do período da ditadura civil-militar a partir do contato com fontes documentais. Minha proximidade com o Arquivo, as oficinas, as fontes e até mesmo as trajetórias de vida das requerentes com certeza influenciou em diversas decisões tomadas ao longo da elaboração do material.

No caso da metodologia que me propus a elaborar, não havia possibilidade de que os estudantes fossem acompanhados de perto por um ou umaicineira, o que trazia a necessidade de que o material elaborado oferecesse aos estudantes maior autonomia em relação a uma mediação, ou seja, deveria ser um material do qual os estudantes pudessem apropriar-se sem necessitar da presença constante da professora. Nesse sentido dialogo com Cristiani Bereta da Silva e Luciana Rossato, que indicam que

é bastante central o protagonismo do professor de História, não mais como detentor de um conhecimento que será narrado, mas no sentido de que caberia a ele elaborar as estratégias relacionadas ao ensino a fim de compreender as ideias históricas que os alunos já possuem e, somente a partir daí, possibilitar formas variadas de construir situações em que as crianças e os jovens possam identificar os diferentes domínios e então relacioná-los (SILVA; ROSSATO, 2013, p. 76)

Alguns pressupostos foram estabelecidos e serviram de baliza à elaboração do plano de aula: que não exigisse muitos aparatos físicos ou tecnológicos, que pudesse ser realizada no cotidiano das aulas de história, que tivesse como público alvo principal estudantes do Ensino Fundamental, que oportunizasse ao mesmo tempo contato com fontes orais e autonomia aos estudantes.

Estabelecidos esses objetivos, ficou claro que a primeira etapa da pesquisa se concentraria na elaboração do material e de um plano de aula/oficina onde ele fosse utilizado. Desse modo, optei pela construção de um livreto (ou zine). A ideia era que a partir desse zine os alunos entrassem em contato com excertos de entrevistas previamente selecionadas e organizadas por mim, além de outras informações importantes para a compreensão dos excertos, notadamente imagens e fotografias. A ideia do zine surgiu da necessidade de criar algum recurso que pudesse aproximar os estudantes do conteúdo da entrevista, sem que necessitassem ler a íntegra dele.

### 3.1 Uma visão geral das entrevistas do Projeto Marcas da Memória

As transcrições das entrevistas do Marcas da Memória tem em torno de 20 páginas, mas por terem sido realizadas no âmbito do mesmo projeto, tem algumas características em comum. Por se tratar de um projeto que se propõe a fazer a história oral da Anistia no Brasil, as pessoas entrevistadas todas foram anistiadas. Essa característica do conjunto de fontes acaba por delimitar também a gama de experiências que são contempladas pelo Projeto.

Grande parte das entrevistadas, por exemplo, vêm de camadas intelectualizadas da população. Muitas militaram no movimento estudantil universitário na década de 1960 e outras na década de 1970, já na luta pela redemocratização. Nenhuma das entrevistadas é negra. A grande maioria é de famílias de classe média ou alta. Essas questões, obviamente, precisaram ser consideradas tanto na análise das entrevistas, quanto na elaboração do material e da oficina e na hora da prática com os estudantes.

Como foi abordado no primeiro capítulo, há uma quantidade considerável de obras que tratam de trajetórias de mulheres que resistiram à ditadura civil-militar. Nesses livros, podemos considerar que há uma trajetória “clássica” de militância, que inclui a militância estudantil e a clandestinidade, comumente a opção por militar em alguma organização de luta armada, na maioria das vezes a prisão, a tortura e, em alguns casos o exílio e o retorno com a lei da Anistia. A grande maioria das entrevistadas pelo Marcas da Memória passou por duas ou mais dessas experiências, muitas delas por todas. Assim, um efeito possível – ainda que não desejado - da limitação das fontes a essas entrevistas é desenvolver uma metodologia que privilegie um tipo de memória de mulheres na ditadura em detrimento de outras, mais subterrâneas, notadamente as de mulheres negras, periféricas e indígenas. Assim, quando digo que a personagem dessa oficina participou da *resistência organizada* à ditadura, busco salientar que esse termo também marca um recorte raça e classe do que se considera (ou se considerava) resistência efetiva na historiografia.

Dito isso, é importante reforçar que apesar de na historiografia a produção sobre atuação de mulheres na resistência à ditadura já ter se estabelecido, na área do Ensino de História o tema ainda é pouquíssimo explorado. Isso, claro, não significa que esse tema não vem sendo tratado em diversas aulas de história, mas que na construção do campo de pesquisa em Ensino de História a produção nesse sentido ainda é incipiente.

As 31 entrevistas de mulheres a que tive acesso passaram por um processo de análise. Cruzar dados, confrontar informações, reconhecer e analisar silenciamentos, fazem parte de um processo de leitura atenta, método intrínseco aos trabalhos com fontes orais, seja o material analisado em áudio ou em transcrições, como foi o caso.<sup>5</sup> Busquei, num primeiro momento, identificar o que Michael Pollak chama de *leit-motiv*, ou fio condutor das entrevistas. As experiências das entrevistadas com a ditadura são diversas: há militantes estudantis, operárias, membros do partido comunista, mães de desaparecidos, guerrilheiras urbanas e rurais, militantes de organizações que não optaram pela via armada, inúmeros relatos de tortura, exílio... Reitero que os assuntos mais recorrentes foram o movimento estudantil, a tortura, a prisão, a vida na clandestinidade, a luta armada e exílio. Na realidade, em boa parte das entrevistas a tortura, a prisão e a clandestinidade aparecem de forma transversal, o que não impede que, em alguns casos, tenham sido o assunto ao qual a entrevistada sempre retornava. A partir dessa visão global das entrevistas, selecionei a entrevista de Maria Amelia de Almeida Teles para ser a entrevistada protagonista do primeiro zine, uma vez que seu testemunho abarca praticamente todos os temas tratados acima.

### 3.2 Análise da entrevista e elaboração do zine

A transcrição da entrevista de Maria Amélia Teles ao Projeto Marcas da Memória totaliza 35 páginas. Como aproximar estudantes de um material tão estranho a eles? São entrevistas transcritas com a maior fidelidade possível à fala da entrevistada (vícios de linguagem, mudanças repentinas de assunto, siglas...), o que torna a leitura truncada e cansativa. Buscava soluções para que a oficina fosse dinâmica, trabalhada por diversas mãos. Como fazer isso respeitando o caráter de um depoimento de história de vida na sua integralidade (ALBERTI, 2005)? Concluí que, talvez, o dilema que eu enfrentava era parte do desafio de pesquisar na fronteira. Acredito que tanto como pesquisadora quanto como professora, preciso exercitar a autoria diariamente. Num trabalho de pesquisa em ensino de história, não poderia ser diferente.

Com o intuito de dinamizar o contato com as fontes, pensei na elaboração do zine, que é composto unicamente por excertos das entrevistas no corpo do texto, já as imagens são fotografias do período da ditadura civil militar, símbolos alusivos a órgãos ou

---

<sup>5</sup> ALBERTI, 2005.

organizações e tem por objetivo possibilitar aos estudantes um contato com o passado mediado pelo ensino de história, através da análise de fontes orais. Os excertos utilizados nos zines foram transcritos tal qual estão na entrevista.

Maria Amélia Teles, a Amelinha, foi entrevistada em 2012, aos 72 anos, pelas historiadoras Cecília Matos, Desirree Reis e Izabel Silva. Narrou uma história de vida que se mistura com a história do Partido Comunista, com o PCdoB e com a guerrilha do Araguaia, com a luta pela Anistia e o luto de familiares de mortos e desaparecidos. Durante o período da guerrilha, trabalhava na organização, em São Paulo, enviando armas, mantimentos, dinheiro para a guerrilha. Além disso, durante todo o tempo em que o PCdoB esteve ativa na produção de informação, notadamente materiais de divulgação da causa: jornais, panfletos, etc.

Assim como boa parte dos militantes comunistas da época, entrou na clandestinidade ainda antes do AI-5. Clandestina, casou e teve dois filhos. Quando foi presa juntamente com o companheiro, a irmã (Criméia de Almeida Teles, sobrevivente da guerrilha do Araguaia), Carlos Nicolau Danielli, dirigente do PCdoB, e os dois filhos, Janaína e Edson, que na época tinham menos de 5 anos. As crianças foram presas e, como se soube mais tarde, encaminhadas para a casa de um oficial do exército em Minas Gerais, onde sofreram com privação de liberdade, maus-tratos e tortura psicológica. Na prisão, Amelinha testemunhou o assassinato de Danielli, foi torturada e viu seu companheiro ser torturado. Seus filhos foram levados para vê-los nas salas de tortura do DOPS.

Seu depoimento foi selecionado devido ao fato de que ela militou em uma organização de luta armada, viveu na clandestinidade, era uma militante do Partido Comunista do Brasil, sofreu uma série de privações e maus tratos de caráter misógino. Em vários momentos da entrevista demonstra desconforto com as funções que desempenhava na organização - sobretudo relacionadas à imprensa e envio de itens de sobrevivência para quem estava no Araguaia. Demonstra, também, que tinha vontade de ir para o Araguaia, mas que a direção do PCdoB nunca autorizou. Quando ela engravidou, foi pressionada pelos companheiros de “aparelho” para que abortasse. Quando foi presa, utilizaram seus filhos para tortura-la (deixando-a sem informações sobre eles e levando-os para vê-la, quando sendo torturada na cadeira do dragão).<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> “Cadeira do dragão” é a forma como ficou conhecida a cadeira onde os presos e presas políticas eram torturados em sessões de choques elétricos.

Maria Amélia de Almeida Teles é atualmente militante feminista e uma das mais combativas familiares de mortos desaparecidos, o que facilita a localização vídeos e entrevistas suas na internet. Isso possibilita que, caso se queira, sua trajetória seja aprofundada por outros meios, tanto por estudantes como professores, tornando possível a realização de cruzamento de fontes, novas informações que possam ter sido omitidas na entrevista analisada na oficina.

Levando em consideração a trajetória descrita brevemente acima, fica clara a dificuldade de selecionar excertos da entrevista que pudessem compor um material paradidático, privilegiando a fluência da leitura, e com a menor quantidade possível de interrupções textuais (títulos, legendas, explicações) entre as citações, para que fique clara a oralidade por trás do texto.

### 3.3 A composição do zine

O primeiro dos temas da trajetória de Amelinha que foi inserido no zine foi o fato de se tratar de uma militante comunista. Atualmente, no Brasil, tem ressurgido um discurso de demonização de determinadas ideologias. Esse discurso tem sido sobretudo embasado em falácias muito semelhantes àquelas que resultaram em perseguições pela ditadura civil-militar. O contato com a experiência de uma militante comunista pode, assim, possibilitar que as estudantes ampliem seu entendimento desse tema.



Imagem 1

## MARIA AMELIA DE ALMEIDA TELES

Nasceu em Contagem, Minas Gerais, em 1944. Foi militante do PCdoB, participou da resistência armada à ditadura civil-militar. Foi presa em 1972 juntamente com o companheiro, Cesar Augusto Teles e a irmã, Criméia de Almeida. Foi torturada, presenciou um assassinato

e teve seus filhos levados pelos militares. Continua lutando por justiça e buscando os corpos de companheiras e companheiros de luta que estão desaparecidos até hoje. Vamos conhecer um pouco mais da história do Brasil a partir das memórias da Amelinha?

2  
RESISTIR  
MEMÓRIAS DE MULHERES QUE ENFRENTARAM  
A DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA

Amelinha nasceu em uma família de militantes do Partido Comunista Brasileiro.

Eu já nasci com esse estigma, com essa denominação 'comunista', vamos dizer assim. Quando eu fui pra escola mesmo na minha participação na vida, eu sempre ouvi o discurso contra injustiça, contra a desigualdade social"

Existia essa propaganda pela paz, partindo dos próprios comunistas que faziam muita luta pela paz, muita mobilização e que eu participava. Que a guerra era coisa do capitalismo. Eu cresci com essa discussão.



Imagem 2

3  
RESISTIR  
MEMÓRIAS DE MULHERES QUE ENFRENTARAM  
A DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA

Apesar de nunca ter pego em armas, ela participava ativamente da guerrilha do Araguaia: fazia contato, enviava suprimentos e, principalmente, trabalhava na elaboração de panfletos e jornais de divulgação da causa. Além disso, foi dado destaque às atividades que ela desenvolvia como militante do partido comunista antes da clandestinidade, a maioria voltada para a conscientização política da classe operária urbana e educação de adultos.

Num segundo momento, busquei intercalar momentos da experiência pessoal da entrevistada com momentos históricos do golpe. Nesse ponto, o Comício da Central do Brasil é lembrado por Amelinha, juntamente com as impressões dela sobre João Goulart. Amelinha também falou sobre as Marchas da Família com Deus pela Liberdade, e descreve esse como o “momento exato” em que se tornou feminista, ao ver mulheres pobres, negras, pedindo a intervenção militar, conduzidas por padres e mulheres brancas.

...eu com quinze anos dava uma mensalidade para o partido, participava das reuniões e até curso eu fiz no partido porque tinha curso de filosofia marxista, economia marxista, história marxista, tudo marxista. Você estudava Marx.



a discussão pra mim era o seguinte, eu sou comunista, quero acabar com o imperialismo e com o capitalismo então nós podemos fazer isso de forma pacífica ou não? Não dá pra fazer.

4  
RESISTIR  
MEMÓRIAS DE MULHERES QUE ENFRENTARAM  
A DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA

Conseguimos um caminhão da prefeitura e a gente fazia... Punha umas tabu- as no caminhão para fi- car uma escada, e ali a gente punha todos os li- vros e chamava o povo para doar livros e fazia troca de livros. Então ali se fazia troca de li- vros. No centro da cidade. Pra você imaginar que em 64 não tinha tanta es- cola como tem hoje, en- tão a gente dava muita aula pra operário.

6  
RESISTIR  
MEMÓRIAS DE MULHERES QUE ENFRENTARAM  
A DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA



Imagem 3

Naquela época você ter cem mil pessoas era uma coisa, muito difícil, ali na central do Brasil o Presidente da república falando para o povo. O Jango não era comunista, ele era um cidadão, um político comum com uma... Eu tenho uma boa lembrança dele, eu acho que ele era um político comum, mas muito simpaticante pelo povo, pelas causas populares



Imagem 4

5  
RESISTIR  
MEMÓRIAS DE MULHERES QUE ENFRENTARAM  
A DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA

Imagem 5



Imagem 6



Imagem 7



Quando foi no dia 19 de março, eu assisti uma cena, que eu falo assim é o dia em que eu me tornei feminista. 19 de março de 1964. Não tem uma feminista com uma data tão certinha como a minha porque eu vi milhares de mulheres pobres, negras, faveladas, sendo dirigidas pelos padres e pelas mulheres brancas lutando contra o João Goulart, contra o comunismo, elas iam com aquela Marcha pela Família

7  
RESISTIR  
MEMÓRIAS DE MULHERES QUE ENFRENTARAM  
A DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA

A página seguinte, que conta com o título “Revolução ou Golpe?” é uma provocação para que essa discussão seja realizada em sala de aula. Esse é um bom momento para se discutir, por exemplo, as disputas de memória que envolvem o tema. Ao mesmo tempo, a entrevistada introduz o tema da clandestinidade, assunto

notadamente marcante na trajetória da grande maioria dos perseguidos pela ditadura e, por isso, importante constar no zine – não só de Amelinha, mas de todas que dedicaram parte da sua fala a esse tema.

## REVOLUÇÃO OU GOLPE?

Quando foi dia 31 de março o clima já estava criado, era um clima onde.. O povo queria a revolução. Os militares falaram que eles eram a revolução. Eles não se denominaram golpistas, se denominaram revolucionários. Nossa vida estava muito difícil. Nós falamos, "bom, como é que a gente não mais responde a IPM e nós vamos partir pra luta?". Ai nós fomos pra clandestinidade. Ai tínhamos que ir pra clandestinidade. Em 65 eu vou pra clandestinidade.

Nós fomos ser clandestina no Rio, minha irmã ainda ficou legal um tempo porque ela.. O processo.. Minha irmã era menor, estava na dúvida se iam enquadrar ela na segurança nacional.. Eu ele já tinha enquadrado porque em 64 eu já tinha dezenove anos, eu ia fazer vinte. Então eles já me enquadraram na Lei de segurança nacional.

8  
RESISTIR  
MEMÓRIAS DE MULHERES QUE ENFRENTARAM  
A DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA

9  
RESISTIR  
MEMÓRIAS DE MULHERES QUE ENFRENTARAM  
A DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA

Em seguida, foi selecionado um trecho da entrevista em que Amelinha conta que, depois de ter filhos, os companheiros de “aparelho” reclamavam muito da presença das crianças. Mais um momento propício para introduzir as especificidades de ser uma mulher na resistência política do período. O trecho no qual a depoente narra o momento da sua prisão foi destacado com um fundo preto. Ali, é possível imergir no clima de perseguição que pairava sobre aqueles e aquelas que resistiam à ditadura. No mesmo trecho, ela conta do seu primeiro contato com o Coronel Brilhante Ustra, o mais notório torturador do período, do qual a família Almeida Teles venceu uma ação judicial em 2006, conseguindo o reconhecimento da justiça de que Ustra os torturou. As próximas páginas abordam o tema da tortura, que no caso desse depoimento está relacionada aos vínculos familiares da entrevistada, por isso a questão do sequestro dos filhos e a “visita” que eles fizeram à sala de tortura são destacadas.

11

Nossa, aquilo ali era uma maldição. Porque eles reclamavam muito. Tanto é que na cabeça deles... Eles tinham uma cabeça, uma cabeça de homem, as coisas deles eram muito mais fáceis para resolver e eu era uma mulher e uma mulher jovem. Ficavam comigo no aparelho, eu levava na escola. Procurava fazer estudar normalmente. Eu fui presa em 1972, minha filha tinha cinco anos quando eu fui presa e meu filho tinha quatro anos.

Amelinha teve dois filhos quando vivia na clandestinidade

loais clandestinos, ocupados por organizações de resistência à ditadura

10  
RESISTIR  
MEMÓRIAS DE MULHERES QUE ENFRENTARAM  
A DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA

5623

## A PRISÃO:

Ele [Danielli, liderança do PCdoB] viu uma pessoa que era da organização, ia falar com ela e depois ia correr pro carro. E essa pessoa estava lá com os caras, ela já tinha entregado o ponto. Ai ele foi. [...eles viram ele descendo porque o nosso carro parou e os caras disseram: "Terrorista! Terrorista!" Com metralhadora em cima da gente assim. [Na OBAN] ele [Brilhante Ustra] estava lá em cima para dar

ordem, tinham umas escadinhas assim, ele estava em cima. Tinha uma entradinha, que depois entrava pra porta, então ele estava ali. Não era uma escada alta até, deve ter uns três, quatro, degraus. E eu subi e falei: "O que é isso, o senhor tá mandando bater nas pessoas? Um absurdo!", alguma coisa eu falei com ele. "Roda-se sua terrorista!" E ai eu caí escada abaixo. E Ai os caras me grudaram e me levaram para a sala de tortura.

Imagem 8

Imagem 9

11  
RESISTIR  
MEMÓRIAS DE MULHERES QUE ENFRENTARAM  
A DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA

Nas últimas páginas temos, primeiramente, um trecho em que ela conta da saída da prisão, da dificuldade para sair na rua e da solidariedade de uma amiga que a auxiliou nisso. Já na parte final do material, optei por um trecho no qual Amelinha conta que denunciou em juízo as violações sofridas durante a prisão, momento no qual foi silenciada pelo juiz e abandonada por seu advogado, que a aconselhara a dizer que estaria arrependida de ter resistido à ditadura. Nesse trecho, Amelinha reafirma seu posicionamento, garantindo que "lutou pelo povo". O zine, resultado do trabalho de pesquisa no depoimento de Maria Amélia Teles, pode ser consultado na íntegra nos Anexos.

Eu lembro do Edson subindo  
as grades dizendo assim:

**"MÃE, VOCÊ  
VIROU  
BANDIDA?  
VOCÊ É  
BANDIDA?"**

Eu estava sendo torturada  
dentro da sala, na sadeira de  
dragão, eles levaram meus fi-  
lhos para me ver. E eu lembro  
deles falando:  
"Ue mae, voce ficou... Por  
que voce ficou azul e o  
pai ficou verde?"

14  
RESISTIR  
MEMÓRIAS DE MULHERES QUE ENFRENTARAM  
A DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA

## A LUTA CONTRA O ESQUE CIMENTO

11

Nós chegamos lá e falamos. Nós falamos. O juiz me  
ameaçou. Batia aquele martelo, 'deixa de falar  
desse terrorista', porque eu falava no Danielli,  
falei nos meus filhos e meu marido falou tam-  
bém. E nós falamos até com muita intimidade. E  
o advogado ficou com raiva de mim e foi embora,  
me deixou sozinha lá com aquele truculento,  
o juiz. É um advogado que eu agradeço muito  
ele, mas ele fez isso comigo porque ele queria  
que eu chegasse lá e falasse: "Eu to arrepen-  
dida." Arrependida do que, meu deus? O que eu  
fiz de errado se eu to lutando pelo povo. Quem  
luta pelo povo não faz coisa errada não faz

16  
RESISTIR  
MEMÓRIAS DE MULHERES QUE ENFRENTARAM  
A DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA

A saída do presídio:

[ . . . ]

o tempo todinho que eu lem-  
bro de presídio é escuro,  
eu não consigo ver sol. E  
quando saio daquela cadeia  
eu lembro que... Eu acho que  
eu tenho problema de vista,  
eu sempre usei óculos.  
Aquela luz na minha cara  
eu fiquei assim. "Rosinha  
eu não to conseguindo enxer-  
gar!" "Não, calma, você  
vai enxergar." Ela que me  
deu todo aquele apoio, pri-  
meiro apoio de que preci-  
sava, de pôr o pé na rua.

é o nome de um  
instrumento de  
tortura na qual  
a pessoa era  
sentada nua e  
submetida a  
choques elétricos



Imagem 12

15  
RESISTIR  
MEMÓRIAS DE MULHERES QUE ENFRENTARAM  
A DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA



Imagem 13

Os trechos utilizados nesse material  
foram retirados da entrevista con-  
cedida por Maria Amélia de Almeida  
Teles ao Projeto Marcas da Memória,  
em 29 de janeiro de 2012.  
Em 2006, família Almeida Teles venceu  
o coronel Brillante Ustra na justiça,  
e o Estado brasileiro o reconheceu  
como torturador.

3.4 Teste do zine *Amelinha*: uma experiência com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental

Uma vez pronto o zine, desenvolvi uma oficina em caráter de teste, com o objetivo

principal de observar se o formato e a linguagem seriam bem aceitos pelos estudantes. A oficina foi realizada em um sábado, na escola onde trabalho. Todos os estudantes das turmas de nono ano da escola foram convidados. Ou seja, os 16 estudantes que participaram, foram por que se interessaram pelo assunto a ser discutido.

É importante destacar que em todas as turmas de ensino fundamental nas quais sou a profissional responsável pelo Ensino de História, tenho buscado introduzir a categoria gênero de forma transversal nas aulas, utilizando-a para observar junto aos alunos os papéis desempenhados por homens e mulheres em diversos momentos do passado. Assim, “gênero” não é uma categoria estranha às estudantes e tem sido utilizada com o significado de “relações de poder entre o que se entende por homens e mulheres”. O tema é também abordado anualmente em uma oficina desenvolvida e conduzida por mim, intitulada “Gênero, sexo e sexualidade”, que é modificada todos os anos, dependendo das características das turmas, do número de alunos e das produções finais esperadas.

Até a manhã na qual a oficina foi realizada, eu não sabia quantos estudantes compareceriam, uma vez que havia apenas realizado um convite informal durante as aulas. Dezesseis estudantes compareceram, sendo que 8 meninos e 8 meninas. Suas idades giravam entre 14 e 15 anos. Foi uma surpresa para mim a quantidade de estudantes que aceitou o convite, uma vez que era o mês de janeiro (contexto de recuperação de greve) e sábado. Outra surpresa foi que não quiseram participar da oficina apenas os estudantes conhecidos por “gostar de história”, mas também um estudante que frequentemente provocava discussões nas aulas sobre ditadura civil-militar. Esse estudante trazia um discurso negacionista, defendia com frequência que o “militarismo” deveria retornar para varrer os “comunistas” e a corrupção do Brasil e argumentava que os professores e professoras de história eram doutrinadores, que contavam a história a partir da sua ideologia. Os problemas relacionados a esse discurso, que vem se alastrando no Brasil, serão aprofundados no terceiro capítulo. Além disso, é importante ressaltar que no mesmo período em que ocorreu essa oficina, eu trabalhava a temática da ditadura civil-militar com as turmas de nono ano, o que possibilitava que os temas fossem abordados com mais facilidade, uma vez que os estudantes já estavam mais ou menos familiarizados com o contexto político e repressivo do período estudado.

Desse modo, iniciei a oficina tendo os seguintes objetivos como norteadores: Familiarizar estudantes com fontes testemunhais; incentivar a utilização da categoria

gênero para o estudo da história das mulheres na ditadura civil militar; promover o ensino da história das mulheres; ampliar o entendimento da ditadura civil-militar; desconstruir estereótipos de gênero; ensinar para os direitos humanos.

A metodologia utilizada para essa a oficina foi pensada em três etapas:

1 – a divisão dos estudantes em quatro grupos com temas previamente determinados (prisão, filhos, feminismo e tortura); quando os estudantes entraram na sala, as mesas já estavam organizadas em quatro grupos, de modo que os estudantes escolheram seus lugares (e seus grupos) de acordo com suas afinidades. Isso foi pensado dessa maneira sobretudo por que estariam presentes estudantes de turmas diferentes e, caso fossem reunidos sem que suas afinidades fossem consideradas, poderiam evitar falar ou se sentir desconfortáveis para participar da atividade.

2 – A entrega de um zine Amelinha para cada estudante e de uma transcrição da entrevista de Maria Amélia Teles na íntegra por grupo;

3- Leitura e discussão da parte introdutória do zine, onde é apresentada uma muito rápida biografia da entrevistada.

4- Proposição da seguinte atividade aos estudantes:

- 1)- que, em grupos, lessem o zine identificando trechos que correspondem ao tema previamente entregue ao grupo (prisão, filhos, feminismo ou tortura)
- 2) que discutissem a experiência da entrevistada na ditadura militar, principalmente no que diz respeito ao tema proposto
- 3) que selecionassem, do zine, o trecho que considerassem mais representativo desse tema e transcrevessem para uma folha.
- 4) Que abaixo da transcrição escrevessem um pequeno parágrafo de análise do grupo sobre o assunto discutido e sobre a experiência de Amelinha nesse sentido.
- 5) Roda de conversa: compartilhamento do trabalho em grupo em uma roda de conversa.

Optei por não realizar questionários prévios ou posteriores com os estudantes, pois concluí que perguntas relacionadas ao tema poderiam induzir os estudantes a uma linha interpretativa. Pensei ser melhor evitar isso para que pudesse ter uma visão mais clara da relação dos estudantes com o material, com a personagem e suas memórias. Por isso, as fontes de pesquisa produzidas no decorrer dessa oficina foram duas: um diário de campo registrado por mim antes, durante e depois da oficina e, da parte dos estudantes, o material produzido em grupos e a produção oral na roda de conversa (registrada no diário de campo).

### 3.5 O andamento da oficina

A oficina teve tempo programado de duas horas, sendo que uma hora seria dedicada à análise do zine e das transcrições e a outra para o compartilhamento das discussões e do trabalho realizado nos grupos, de modo que o grande grupo pudesse aproximar-se, a partir da narrativa dos colegas, de mais momentos da história de vida de Amelinha. Cumprindo as etapas planejadas, primeiramente entreguei os zines (um por aluno) e a íntegra da entrevista (uma por grupo). Não iniciei o segundo momento imediatamente, permitindo que os estudantes se apropriassem aos poucos do material

após a distribuição dos zines, foi dado um tempo para que manuseassem o material, momento no qual alguns se assustaram com a quantidade de texto, questionando se precisariam ler tudo. Em seguida, começaram a surgir curiosidades sobre o material “foi tu que escreveu?”, “a Amelinha existe?”, “quem é essa?” (Diário de Campo, 12/01/2018)

Como previsto, a quantidade de leitura inicialmente assustou os estudantes, que provavelmente imaginaram que teriam que ler toda a transcrição. Em seguida iniciei o segundo momento da metodologia:

quando os questionamentos começaram a aparecer, achei pertinente iniciar a segunda parte da oficina, na qual realizamos a leitura da

biografia que consta no início do zine. Primeiramente cada um leu individualmente e então, fiz uma leitura comentada, onde expliquei de onde vinha o texto que compõe o zine, elucidando portanto que não fui eu quem escreveu, mas fui eu quem selecionou os trechos que iriam para o zine e quais não iriam, bem como as imagens que estariam no material, suas legendas e algumas notas explicativas (Diário de Campo, 12/01/2018)

Feitas as primeiras elucidações sobre o material e o assunto, procedi à explicação da produção dos grupos. Apontei que não se tratava de escrever muito, mas sim de escolher uma citação da entrevista que o grupo julgasse representativo da forma como a entrevistada rememorou esse assunto, seguido de um pequeno parágrafo onde o grupo apresentaria sua análise sobre o assunto.

Meu objetivo de pesquisa com essa forma de produção dos estudantes foi o de priorizar as discussões no grupo (e a observação das mesmas) para poder analisar se a relação entre os estudantes e observar os limites do material. Chegado o momento de os grupos pesquisarem nas fontes, busquei ao máximo não interferir nas discussões, me limitando a sanar eventuais dúvidas que surgissem. A opção por evitar interferência nas discussões em grupos se deu por duas razões. Primeiro para testar até que ponto o zine possibilitava a leitura independente dos estudantes e, segundo, para investigar as concepções de gênero e memória da ditadura que os estudantes desenvolveriam a partir do contato com o material.

Assim que os grupos iniciaram a leitura do material, algumas questões de ordem prática começaram a surgir, como

quando iniciaram a leitura do zine, já visando a realização da atividade proposta, alguns estudantes tiveram dificuldade para entender o texto transcrito, no qual muitas vezes os assuntos se sobrepõem, nesse momento fui bastante requisitada para auxiliar na compreensão do texto (Diário de Campo, 12/01/2018)

Durante praticamente todo o tempo em que os estudantes estavam pesquisando nas fontes, estive elucidando dúvidas sobre o contexto da ditadura e auxiliando na compreensão dos trechos transcritos das entrevistas. O zine, por conter algumas orientações, imagens e legendas, não gerou muitas dúvidas, mas quando os estudantes buscavam na transcrição das entrevistas as dificuldades surgiam, principalmente

relacionadas a localizar, no todo da entrevista, as partes nas quais a entrevistada falava do tema que o grupo buscava. Em virtude disso, tive dificuldade em acompanhar as discussões que ocorriam no interior dos grupos. Ainda assim, consegui perceber que em um dos grupos houve alguma discordância

em um dos grupos, o responsável pelo tema “filhos”, composto por uma menina e três meninos, houve desentendimento sobre o que escrever sobre o assunto, pois um dos meninos discordou do restante do grupo, entretanto no momento não pude entender quais eram os posicionamentos em disputa (Diário de Campo, 12/01/2018)

Apesar de alguns obstáculos principalmente no manuseio da transcrição da entrevista, os grupos se mantiveram interessados no material, demonstrando curiosidade e, em alguns momentos, lendo em voz alta trechos de falas da entrevistada para os colegas – não necessariamente relacionados ao assunto da pesquisa do grupo, o que demonstra interesse pela história de vida da entrevistada.

Foi recorrente estudantes perguntando se aquilo que Amelinha contava era verdade. A isso, eu respondi sistematicamente que eram as memórias da entrevistada, ou seja, aquilo que ela havia guardado do período, da forma como ela viveu e como ela se sentia ao relatar esse passado. Reiterei que o trabalho da história é a busca da verdade, sempre fazendo perguntas ao passado, comparando as diversas respostas até chegar o mais próximo possível de uma verdade. Ou seja, tentei incentivar os estudantes a entenderem a entrevista de Amelinha e o zine que produzi como fontes históricas, que não devem ser vistas como a verdade absoluta, mas sim como espaços de representação e, portanto, de contato com passado.

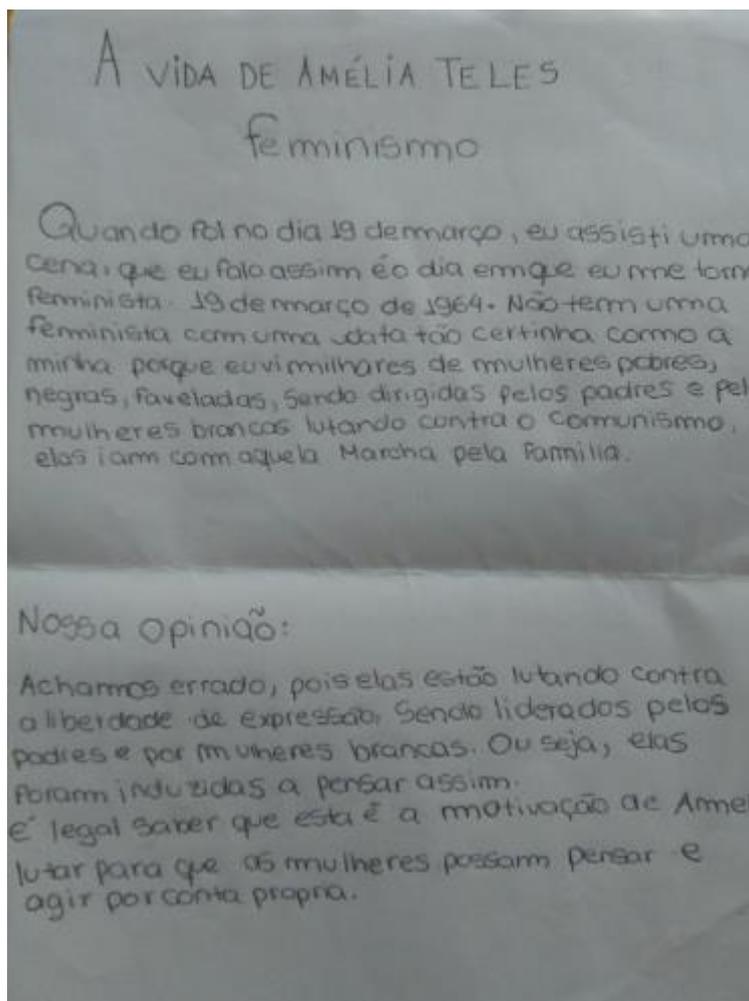
Acredito que esse discurso incentivou os estudantes a se posicionarem de forma questionadora diante das fontes. Apesar de não ter conseguido ouvir mais atentamente as discussões dos grupos, os materiais de retorno deram indícios de que os estudantes extravasaram o conteúdo das fontes, utilizando elementos da sua realidade e seus conhecimentos prévios para interpretá-las.

### 3.6 Produções escritas dos estudantes

Como já foi dito, os 16 estudantes foram divididos em quatro grupos temáticos: “feminismo”, “prisão”, “filhos”, “tortura”. Esses temas foram escolhidos por mim tendo em vista os assuntos mais recorrentes na entrevista, e que também foram destacados no zine. Assim, o objetivo da pesquisa em grupo era de que os estudantes buscassem por falas da entrevistada referentes ao tema designado ao grupo, formasse uma opinião sobre o assunto a partir de conhecimentos prévios (adquiridos dentro ou fora da escola) e escrevessem então um pequeno parágrafo resultante da discussão, para então apresentar isso para o grande grupo em uma roda final.

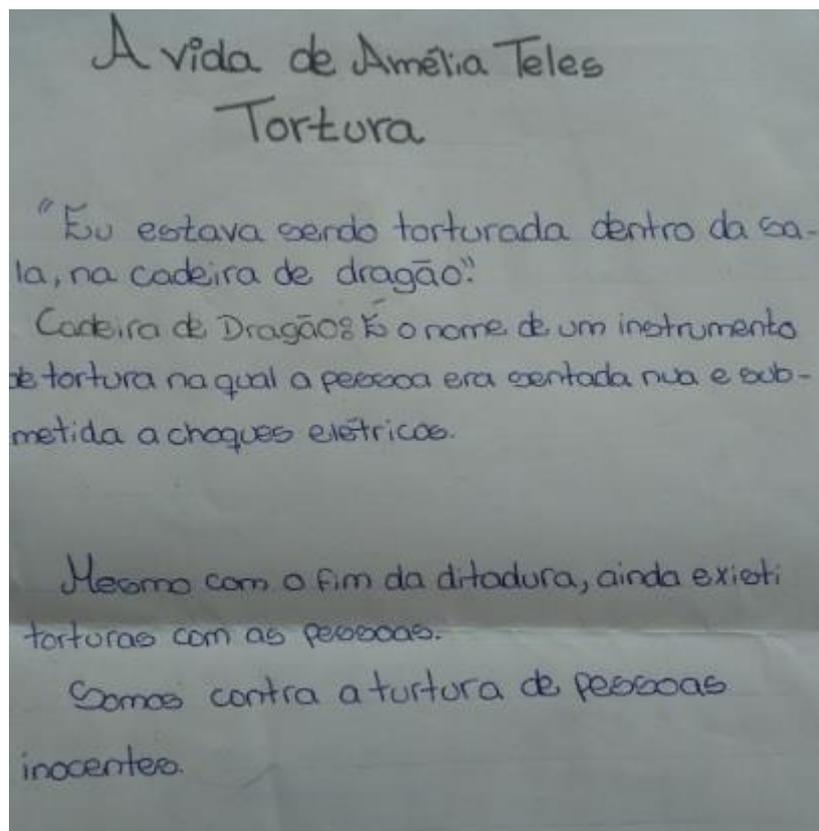
Nessa parte do trabalho, destinada a apresentar o retorno escrito que os estudantes produziram em grupos, optei por apresentar o trabalho dos estudantes na íntegra, como forma de preservar as características da produção dos mesmos. Realizei cortes nas imagens, pois as alunas e alunos haviam identificado seus trabalhos com nome e turma. Recomendei a todos que intitulassem o trabalho com o nome da oficina (A vida de Amélia Telles) e identificassem o tema que pesquisaram, para em seguida executar a atividade proposta.

Colocar “feminismo” como um dos temas de pesquisa foi uma opção minha, visto que Amelinha é ativista nesse sentido há décadas, sendo então o feminismo um traço identitário seu. O grupo que escolheu feminismo como tema era composto por duas meninas e dois meninos. O material de retorno entregue por eles foi o seguinte:



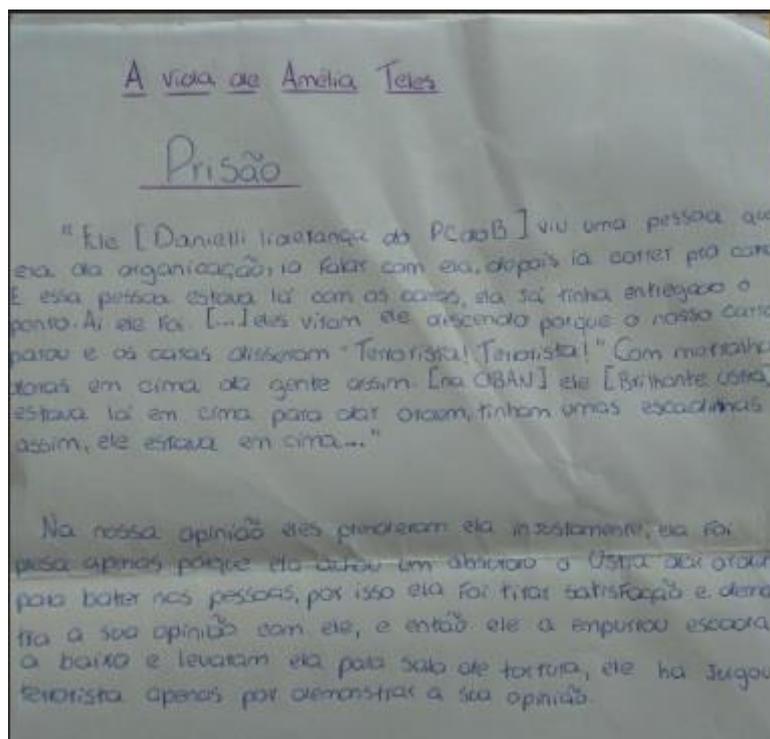
Esse grupo claramente compreendeu Amelinha enquanto pessoa que se colocava numa posição de vanguarda em relação às mulheres “pobres, negras e faveladas”. O grupo considerou “errado” padres e mulheres brancas “induzirem” o pensamento de mulheres pobres, e julgou que “lutar para que as mulheres possam pensar e agir por conta própria” era uma das motivações de Amelinha ao lutar contra a ditadura. É importante destacar que a entrevistada não detalhou essa motivação, tendo sido essa uma conclusão das alunas e alunos, elaborada de forma coletiva.

O grupo que escolheu o tema “tortura” merece algumas considerações, uma vez que era formado exclusivamente por estudantes da periferia de Porto Alegre, todos da mesma região (as comunidades da região vivem no fogo cruzado entre facções do crime organizado e a polícia). Nesse grupo também havia a maior concentração de alunos negros da oficina (todos os integrantes do grupo), alguns com histórico de problemas disciplinares na escola e histórico de violência fora dela. Reproduzo abaixo o trabalho desenvolvido por esse grupo:



Mais uma vez foram as memórias individuais e os conhecimentos prévios dos estudantes que forneceram as ferramentas utilizadas por eles para analisar aquela fonte histórica. O fato de terem se posicionado “contra a tortura de pessoas inocentes” demonstra que a violência aparecia no horizonte desses estudantes não apenas como injustiça, mas também como um horizonte possível de se fazer justiça.

Já o grupo responsável por falar da prisão centrou seu discurso em apontar a injustiça da prisão de Amelinha, além da violência utilizada por Carlos Alberto Brilhante Ustra no ato da prisão.



O grupo, entretanto, não expandiu seu entendimento da palavra prisão para além do momento da prisão. Quando se trata da história das mulheres na ditadura, alguns momentos mais privilegiados das entrevistas são dedicados a contar da solidariedade na prisão, do cotidiano nas celas, da relação com as outras presas políticas. No caso da entrevista de Maria Amélia Telles não é diferente, entretanto os estudantes não se ativeram ao cotidiano da prisão ou outros momentos que não o do ato da prisão.

Por fim, a produção do grupo responsável pelo tema "filhos":

OS Filhos

"... eu tinha uma bolsa e eu tinha um papel na bolsa, ou o Cesar tinha e as pessoas ficaram sabendo onde é que eu morava. Foram lá buscar meus filhos e minha irmã que estava grávida. Prenderam toda a minha família."

A Amelinha atrapalhou e botou em risco a vida dos seus filhos, quando se tornou mãe deveria ter colocado os seus filhos em primeiro lugar, ao invés de colocar suas opiniões políticas em primeiro lugar, ignorando o bem-estar da sua própria família. Amelinha foi uma péssima mãe que pôs em risco a vida de todos que amava.

A maternidade é um tema que perpassa a entrevista de Maria Amélia Telles. As denúncias de violações feitas por ela tem um fio condutor na tortura a que seus filhos foram submetidos. Os filhos de Maria Amélia Telles foram levados às salas onde seus pais estavam sendo torturados e os viram nus, machucados, com hematomas. O trecho da entrevista onde Amelinha relata esse fato foi transcrito no zine. Na opinião do grupo, entretanto, quem atrapalhou e colocou em risco a vida das crianças foi Amelinha, que deveria colocar os filhos em primeiro lugar (em relação às suas opiniões políticas). Em momento nenhum da produção dos estudantes o Estado aparece como o agente da tortura, sendo a culpabilização de Amelinha o fio condutor do discurso do grupo.

### 3.7 Encerramento da oficina: a roda de conversa

Após realizada a pesquisa nos testemunhos, os estudantes foram convidados a dialogar sobre as memórias de Maria Amélia Teles. Para isso, nos organizamos em um círculo. O objetivo dessa etapa oral da atividade era estimular os estudantes a desenvolver o que já haviam concluído a partir da análise das fontes. A opção pela realização de uma roda de conversa parte do entendimento de que muitas vezes o formato escrito, ainda que seja um formato que empodera alunas e alunos, também pode limitar (ou até mesmo intimidar) o discurso dos estudantes. Por outro lado, oportunizar um espaço de fala e escuta possibilita a emergência das memórias individuais dos mesmos. Apresento a seguir uma narrativa sobre a roda de conversa, baseada nas anotações feitas durante a realização da atividade e logo após o seu término no meu caderno de campo. Por isso, é importante ressaltar que as falas dos estudantes foram registradas livremente por mim. Os trechos que estão entre aspas representam as frases anotadas durante a roda de conversa, enquanto os momentos registrados no momento posterior serão descritos por mim, não representando uma transcrição, mas sim a forma como rememorei os diálogos ao fim da atividade.

Quando convidei a turma a apresentar aos colegas suas conclusões sobre o tema, o estudante Vitor se manifestou dizendo que não compreendeu o que era para falar, argumentou disse que “tudo está no livro [zine]” e que não teriam nada a acrescentar. Argumentei que não queria que eles contassem o conteúdo do zine, mas sim as impressões sobre como a experiência da ditadura foi vivida por Amelinha. Assim, Iniciou a discussão o grupo responsável *filhos* (Vitor, Caio, Laura e José). Caio falou pelo grupo. Disse que Amelinha foi uma “mãe péssima” e que “os filhos devem odiar ela”, explicando aos colegas que ela não deixou de militar quando engravidou/teve filhos. Algumas alunas demonstraram desconforto com a opinião do grupo, mas quando provocadas a participar, não quiseram. Perguntei ao grupo o que eles julgavam que seria a forma correta de Amelinha agir, Caio respondeu “quando ela engravidou deveria colocar os filhos em primeiro lugar”. Me dirigi aos outros integrantes do grupo, perguntando se concordavam. Laura, a única menina do grupo, disse que não concordava mas que foi voto vencido. Perguntei a opinião dela, ela disse que achava que “a Amelinha pensou mais no Brasil do que nos filhos dela, é verdade, mas não acho isso errado”. Os colegas de grupo riram, e perguntaram “como que não?”, questionamento que ela não respondeu, permanecendo em silêncio.

Breno, componente de outro grupo, perguntou para Caio se ele acreditava que o marido de Amelinha também tinha sido um péssimo pai, ao que o grupo respondeu argumentando que o trabalho era sobre a Amelinha e não sobre seu companheiro (pai de seus filhos). Concordando com Breno perguntei se a opinião do grupo seria a mesma se estivéssemos falando de um homem. Caio disse “homem é homem, mulher é mulher” e assim se encerrou a fala do grupo *filhos*.

O grupo “feminismo” valorizou muito o fato de Amelinha ter lutado “para que mulheres pobres e negras pensem por si mesmas”. Tatiana, de outro grupo, disse em um tom um pouco irritado (indignado): “eu sou pobre e negra e ninguém me diz o que pensar”. Alguns estudantes riram da colocação da colega. Perguntei a quem ela se referia quando disse aquilo, ao que ela respondeu “os padres, as brancas e a Amelinha”. Respondi que Amelinha também é branca, ao que ela respondeu, que era “óbvio”.

Já o grupo de Tatiana ficou responsável pelo tema da tortura e a fala de Luan, que ficou de porta-voz do grupo, seguiu na linha de que tortura ainda existe. Acredito ser importante ressaltar que os quatro membros do grupo contaram relatos de abuso policial nos bairros onde vivem, demonstrando que, no entendimento deles, a tortura é um tema atual. Faltava um grupo para contar sua parte, então para trazê-las para a discussão perguntei a uma delas “você acha que ainda tem tortura hoje em dia?” ao que ela respondeu afirmativamente, dizendo “mas na ditadura era por causa do que elas pensavam”, marcando um entendimento da diferença do contexto atual com o do período da ditadura. O último grupo ficou responsável pelo tema prisão, foi a aluna Laura quem falou pelo grupo: segundo ela, Amelinha foi presa injustamente, pois não tinha feito nada errado, mas “naquela época parece que ter opinião já era terrorismo”.

Por fim, abri espaço para que fossem feitas perguntas para os grupos, incentivando os estudantes a aprofundar algum assunto que havia sido discutido ou que não havia sido compreendido. Após um longo silêncio e como encerramento da atividade, questionei os estudantes sobre o que acharam de se aproximar das memórias de uma pessoa que combateu a ditadura civil-militar brasileira. Os alunos Breno e Tatiana se manifestaram dizendo que gostaram, e das suas falas se destacou a da Tatiana, que entre outras coisas disse “queria que as aulas de história sempre fossem assim, sora”. Vários estudantes permaneceram em silêncio. O aluno Caio, por sua vez, disse que achou a atividade uma “perda de tempo”. Tentei perguntar por que ele não havia gostado, mas alguns colegas se manifestaram pedindo que ele não se manifestasse, com falas como “cala a boca, meu” e

“sora, não dá bola pra esse cara”. Quando consegui reorganizar a conversa, Caio não quis mais dialogar, permanecendo com uma postura beligerante em relação à mim e aos colegas.

Encerrei a atividade fazendo uma fala no sentido de que o diálogo era importante, e que sem termos espaço para expressarmos nossas opiniões não é possível produzir conhecimento. Agradei à turma pela disponibilidade de comparecer no sábado de manhã e pelo empenho no decorrer da atividade.

#### 4 “NINGUÉM ME DIZ O QUE PENSAR”: ANÁLISES DIVERGENTES DO TESTEMUNHO

Como já foi elucidado anteriormente, os estudantes não participaram da oficina sem antes terem tido uma sequência de aulas sobre a ditadura civil-militar, nas quais puderam aprender sobre o golpe de 1964, as “etapas” do período militar, bem como se apropriar do vocabulário próprio, dos atos institucionais, das diferentes organizações que resistiram e às diversas formas de resistência. Por outro lado, as discussões de gênero e a atenção à história das mulheres é uma constante na minha atuação como professora, de modo que uma atividade onde a história das mulheres e a discussão dela a partir de uma perspectiva de gênero não soou estranha aos estudantes, a grande maioria deles meus alunos há quatro anos. Dito isso pretendo deixar claro que não era objetivo da oficina ensinar aos estudantes o que é gênero, o que é ou qual a importância da história das mulheres, mas sim analisar como os estudantes utilizam esses conhecimentos previamente construídos quando são convidados a conhecer e analisar o testemunho de uma militante como Amelinha.

Essa proposta se constituiu, assim, a partir de um posicionamento teórico-metodológico que coloca a memória em um lugar privilegiado nas aulas de história. Não falo aqui da memória individual de Amelinha ou na memória oficial da ditadura civil-militar, mas sim da *memória* enquanto trabalho de rememoração, trabalho realizado no presente e a partir dele. Segundo Todorov há uma diferença entre *recuperar* o passado e fazer *uso* dele. Em alguns casos, o ato de lembrar pode ser visto como um ato de resistência antitotalitária, e isso se dá quando o Estado agiu (ou age) para selecionar o que cidadãos devem lembrar ou esquecer. (Todorov, 1995, p. 96)

Anistiar de forma irrestrita aqueles que compunham o aparato repressivo no contexto do estado de exceção no Brasil é uma medida entendida por muitos processados pela ditadura civil-militar como uma atitude silenciadora do Estado brasileiro, uma vez que a lei não buscou apurar as violações de direitos fundamentais impetradas ou punir seus agentes. Assim, enquanto outros países que viveram períodos de ditadura militar na América Latina vêm, longo das últimas décadas, promovendo políticas de reparação que passam por julgar e condenar culpados por crimes como assassinatos, sequestros e desaparecimentos, no Brasil não houve políticas públicas que buscassem promover justiça para as vítimas. Sobre isso, Caroline Silveira Bauer considera que

Pela permanência de políticas de desmemória e de esquecimento fomentadas durante a ditadura, bem como pela configuração de uma relação entre civis e militares de tutela amistosa [...] pode-se afirmar que a transição política caracterizou-se por uma série de aspectos de continuidade em relação às violações de Direitos Humanos. (BAUER, 2014, p. 153)

No fluxo contrário, tivemos a criação da Comissão da Verdade, órgão que tinha o poder apurar os fatos, ou em outras palavras “ressuscitar” um passado que o Estado brasileiro havia por muito tempo se esforçado para silenciar. O Brasil também viveu, no período do quinquênio do golpe de 1964, o que podemos chamar de um boom da memória da ditadura, com a promoção da Comissão da Verdade, das Caravanas da Anistia, Comissões de Especiais de Indenização sendo criadas a nível estadual, rodas de memória e programas de criação de acervos de depoimentos – entre os quais se encontra o Projeto Marcas da Memória. Por outro lado, como discutiremos mais adiante, há esforço de parte da sociedade organizada para sacralizar a “revolução de 1964” e heroicizar torturadores conhecidos como Carlos Alberto Brilhante Ustra e Paulo Malhões.

Acredito que a atividade desenvolvida com os estudantes criou espaços na sala de aula para uma série de debates que ocorrem intensamente na sociedade brasileira e que tem, por trás de si, um forte apelo relacionado à memória da ditadura civil-militar, cujas versões ainda disputam o espaço privilegiado de discurso hegemônico. A oficina fez emergir, em seu decorrer, as memórias da testemunha em questão, bem como as memórias individuais dos estudantes e da professora, que por sua vez são permeadas por aquilo que se pode generalizar como memória coletiva, constituída a partir de uma série de seleções e disputas que ocorrem cotidianamente na sociedade.<sup>7</sup>

Já em 2016, ano de início dessa pesquisa, a opção por tratar de gênero, história das mulheres e ditadura civil-militar podia ser entendida como uma proposta que buscava investigar o ensino de temas socialmente vivos. Por exemplo, em maio de 2016, durante a votação da abertura do processo de *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, o deputado federal Jair Bolsonaro proferiu uma fala que teve grande repercussão na mídia e nas redes sociais nos dias subsequentes e que reproduzo abaixo:

---

7 A noção de *memória coletiva*, cunhada principalmente na clássica obra de Maurice Halbwachs, *A memória coletiva*, é aqui entendida não como uma entidade própria separada dos indivíduos, mas sim como um coletivo de memórias, um espaço de interação na qual discursos genéricos podem ser constituídos a partir de relações de poder. Nesse sentido concordo com Elizabeth Jelin, 2002, p. 22.

Perderam em 1964, perderam agora em 2016. Pela família e pela inocência das crianças em salas de aula que o PT nunca teve. Contra o comunismo, pela nossa liberdade. Pela memória do Cel. Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff, pelo exército de Caxias do Sul, pelas Forças Armadas, por um Brasil acima de tudo, por Deus acima de tudo, meu voto é sim!<sup>8</sup>

Através do posicionamento do deputado podemos entender que a ditadura civil-militar, a polarização política, a memória e o enaltecimento de torturadores e de golpes contra a democracia são temas socialmente vivos. Mais do que isso, um período da história do Brasil em que houve os mais diversos tipos de privações e violações e no qual o Estado empregava técnicas de terrorismo contra a população foi invocado e elogiado. O deputado faz ainda um comentário sobre a “inocência das crianças em sala de aula”, em clara alusão a projetos de lei que buscam cercear a liberdade de cátedra de professores e professoras. Entre aplausos e críticas, Jair Bolsonaro continuou e continua fazendo o elogio da ditadura, dos governos militares e mesmo de torturadores e buscando aprovação dos projetos de lei conhecidos como “Escola sem Partido”. Esse parlamentar não está sozinho, compactuam com ele alguns setores da sociedade civil, especialmente ruidosa nas redes sociais – o que faz com que, sem dúvida, essas “opiniões” ecoem também na escola, entre os adolescentes.

Dos mesmos setores conservadores que partem os ataques à liberdade docente, dispara-se também contra os estudos de gênero, chamados nesses círculos de “ideologia de gênero”. Esse assunto tem sido publicamente debatido no Brasil ao menos desde a polêmica acerca do “kit anti-homofobia”, que seria distribuído para toda a rede de educação básica e que, por pressão principalmente de parlamentares conservadores e de setores da sociedade civil, foi impedido de chegar às escolas, sob alegação de se tratar de um “kit gay” através do qual se buscava doutrinar as crianças com “ideologia de gênero”. Esses dois assuntos estão intimamente ligados, pois

O campo educacional mais amplo tem sido palco de controvérsias entre grupos conservadores (em sua maioria formada por grupos religiosos) por um lado e estudiosos e militantes por outro. Projetos como o chamado Escola sem partido se alastraram pelo Brasil e se somam a discussões sobre a retirada dos termos que fazem referência a gênero e sexualidade, em especial a partir de 2014, quando o plano nacional de educação (PNE) exclui estas palavras do documento. As discussões sobre a chamada doutrinação na escola que culminam com o projeto Escola sem partido já ocorrem há algum tempo, mas ganharam um fôlego extra com as discussões sobre ideologia de gênero. Ambas as

---

8      Jornal O Globo, 11 de maio de 2016, disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/veja-integra-das-justificativas-dos-senadores-sobre-voto-no-impeachment-19273620>, acesso em 15/05/2018

frentes se ajudaram, se fortaleceram e foram conseguindo obter cada vez mais vitórias e cada vez mais simpatizantes (pesquisadores, políticos, “celebridades”, como o ex-ator Alexandre Frota, sindicatos, organizações da sociedade civil, cidadãos comuns...). (SEVILLA; SEFFNER, 2017)

Ou seja, tanto a ideia de uma imaginada escola sem partido quanto o combate ao que seria uma ideologia de gênero compõem um movimento conservador que parte da ideia de que o espaço escolar deve se submeter à esfera privada, entendida aqui como a moral e aos ensinamentos da tradição e da família. Fernando Nicolazzi, em artigo publicado no jornal Sul21, discute o aparente caráter “neutro” dos projetos de lei escola sem partido, reiterando que

Um dos pontos mais controversos destes projetos reside na ideia de que os educadores e educadoras não devem discutir, nos espaços escolares, temas e conteúdos que possam contradizer as convicções morais dos pais e mães dos estudantes. Dependendo da turma, um professor estaria em uma situação de impasse ao tratar das origens da humanidade, pois não poderia discutir o evolucionismo diante de um aluno cuja crença familiar preconizasse o criacionismo. Da mesma forma, um adepto do liberalismo poderia ter sua moral familiar questionada em uma aula de história que discutisse as relações entre classes sociais e industrialização no século XIX, ou uma família socialista poderia acusar o professor do seu filho de ferir seus valores morais em uma aula sobre a ideologia liberal e a crença no livre mercado. E estes exemplos nem tocam ainda em outras questões tão ou mais sensíveis, como a educação sexual e o tema das relações de gênero.<sup>9</sup>

Assim, uma pesquisa em ensino de história que busca trabalhar gênero e ditadura civil-militar entra em claro conflito com posturas político-ideológicas que buscam justamente impedir que professoras e professores coloquem os discursos e ações autoritárias em discussão na sala de aula. Reitero, então, que na profissão de professora, atualmente, me posiciono veementemente contrária a posturas excludentes e cerceadores, que limitam o acesso de estudantes ao conhecimento e à sua produção e assim impedem o desenvolvimento de pessoas críticas do passado e da própria realidade.

Desde o início essa relação entre a pesquisa e temas que são socialmente vivos era clara. O fato é que no decorrer dos dois anos do curso de mestrado os discursos de ódio foram se acirrando, a democracia brasileira e os direitos básicos sofreram mais ataques, houve ao menos um caso de execução política no país - a vereadora Marielle Franco. Esse perigoso contexto político levou diversos novos questionamentos para as aulas de

---

9 NICOLAZZI, 2016. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2016/06/qual-o-partido-da-escola-sem-partido-por-fernando-nicolazzi/> (acesso em 12/04/2018)

história, uma vez que o passado, como já indiquei, é muito presente em discursos que polarizam no cenário político nacional atualmente.

Assim, acredito ser importante destacar que a utilização do zine na prática de ensino teve um interessante caráter de gatilho, uma vez que foi o ponto de partida para uma série de associações, comparações que os estudantes realizaram como atividade intelectual que envolvia pensar sobre o passado a partir do presente. Foi surpreendente constatar que imediatamente os estudantes atribuíram sentidos e *utilizaram* o testemunho de Maria Amélia Teles para pensar a própria realidade, munidos de uma série de conhecimentos prévios adquiridos nas aulas de história, mas também foram delas, que possibilitaram tecer associações e distinções entre realidades diversas, discutir o testemunho com olhar crítico, tirar conclusões, compartilhá-las e discuti-las com os colegas.

Isso pôde ser percebido, por exemplo, quando os estudantes do grupo que ficou responsável por discutir a tortura no testemunho de Amelinha escreveram que “apesar do fim da ditadura, ainda existe tortura”.<sup>10</sup> Com essa frase, o grupo marca uma diferença entre o agora e o passado (ditadura), mas pondera que a tortura ainda é uma realidade, ou seja, marca uma continuidade na história do Brasil. Esse raciocínio foi elaborado por eles de forma independente. Depois, durante a roda de conversa com os demais grupos da oficina, os estudantes desse grupo relataram situações de abuso policial ocorridas nos bairros onde moram, demonstrando que a conclusão de que “ainda existe tortura” foi retirada de memórias individuais, reelaboradas e trazidas à tona a partir do contato com o testemunho de Amelinha.

Como outro exemplo do testemunho sendo o germen de discussões que interessam ao presente, trago a intervenção do Breno, que discordando de Caio sobre Amelinha ser ou não uma péssima mãe, tentou dialogar com o colega questionando se ele diria o mesmo sobre o pai das crianças. Essa passagem demonstra claramente uma disputa entre duas posições divergentes sobre *papéis* desempenhados por homens e mulheres – tema muito caro aos estudos de gênero. A resposta de Caio foi dura: “homem é homem, mulher é mulher” - o que encerrou bruscamente o assunto. Considero que o diálogo, ainda que rápido, foi saudável, pois a pergunta disparada por Breno colocou em xeque o posicionamento do colega, explicitando-o, o que inclusive gerou várias manifestações de

---

10 Produção em grupo durante a oficina “A Vida de Amélia Teles”, 12/01/2018

desconforto por parte das meninas. A omissão ao debate demonstrada por Caio, por sua vez, pode ser vista como sintomática de um movimento que tem ocorrido aos montes no Brasil: o de considerar conhecimento como opinião ou ideologia e valer-se do argumento de que “opinião não se discute”, para que algumas verdades sejam petrificadas, configurando o que Todorov classificaria como um mau uso da memória.<sup>11</sup>

Nos casos discutidos acima foi possível observar saberes que são transversais nas aulas de história sendo utilizados para interpretar e ressignificar o testemunho. Assuntos caros ao ensino da história como um todo (racismo, gênero, tortura), foram abordados em uma relação dialógica entre diversos sujeitos com memórias individuais e identidades diversas.

Pude concluir que, de forma mais ou menos efetiva, a utilização do zine, o formato da oficina e seu andamento atingiram os objetivos iniciais propostos para a atividade. Mais do que isso, demonstraram ser possível um ensino de história que priorize a criação de saberes que circulem e tenham “vida longa”, um ensino de história que produza mais do que saberes estáticos. O andamento da pesquisa demonstrou a inesgotabilidade da memória enquanto fonte para a produção de conhecimento histórico na educação básica, gerando espaços frutíferos não só para a apropriação e significação do passado, mas também para o estabelecimento de relações no caso de assuntos que não fazem parte somente do passado.

#### 4.1 Memória exemplar e ensino de história

Algumas reflexões só se tornaram possíveis a partir da análise das fontes obtidas na prática de pesquisa. Isso se deu principalmente devido ao fato de que a oficina – como o relato apresentado no segundo capítulo já demonstra - foi permeada por tensões. Ter sido a responsável pela atividade, por proporcionar um espaço que acabou por tocar em assuntos tão sensíveis e tão latentes, que possibilitou a produção de saberes tão

---

11 Voltarei a esse assunto no próximo tópico deste capítulo, mas cabe explicitar que aqui me refiro às versões sobre a ditadura civil-militar que disputam o posto de hegemônicas na sociedade brasileira, as quais compreendo não apenas como dois discursos diferentes sobre o mesmo momento histórico, mas também como usos diferentes da memória do referido momento.

independentes e sólidos, e que extravasaram os objetivos iniciais propostos, foi de grande impacto na minha relação com a pesquisa como um todo.

As aulas sobre a ditadura civil-militar que planejei, e produção do zine e o planejamento da oficina me mantiveram atenta a questões conceituais relacionadas ao ensino de temas sensíveis, ao manejo de entrevistas de história oral, à metodologia da prática de ensino e às leituras pertinentes ao ensino da história. A realização da oficina foi um divisor de águas, que gerou a necessidade de retomar algumas reflexões, sobretudo ampliar a discussão das relações possíveis entre memória e ensino de história.

Em seu texto *Os abusos da memória*, Todorov tece algumas considerações importantes sobre o culto à memória e os bons e maus usos que se pode fazer dela. Em dado momento o autor questiona se é possível distinguir de antemão os bons e os maus usos da memória, deixando claro que “no mundo moderno o culto à memória nem sempre serve às boas causas”, citando em seguida os casos da Alemanha nazista e da Itália fascista como momentos em que a memória foi utilizada para alimentar ódios e sentimentos de vingança. Para Todorov, enfim, a memória pode ser utilizada como um recurso de promoção de justiça, e esse tipo de memória é por ele classificada como *memória exemplar*.

A memória exemplar é aquela que “permite utilizar o passado com vistas ao presente”.<sup>12</sup> A outra forma de reminiscência definida por Todorov é a *memória literal*, que não conduz discussões para além de si mesma e, assim, converte o acontecimento rememorado em insuperável – sendo assim, portanto, uma memória com potencial para alimentar ódios, por exemplo. Quando se trata de memórias traumáticas, como são claramente as memórias de Maria Amélia Teles, outro problema entra em questão: como operar com memórias que são individuais, por isso, inegavelmente singulares? Esse questionamento é válido tanto para o trabalho dos e das historiadoras como para a atividade do ensino de história que se vale dessas fontes, afinal, em ambos os casos se produz conhecimento histórico a partir de testemunhos.

No caso do ensino de história e especificamente da atividade desenvolvida no andamento dessa pesquisa, a questão que apareceu como fundamental foram os sentidos atribuídos por estudantes do ensino fundamental a memórias traumáticas de testemunhas da história recente do país, mas não tão recente a ponto de esses estudantes terem eles

---

12 Todorov, 1995, p. 32

próprios seus testemunhos daqueles momento histórico. Assim, trata-se do contato de pessoas que não viveram na ditadura civil-militar com testemunhos de mulheres que não apenas viviam naquela época, como viveram e agora testemunham a repressão, a tortura e a prisão. Nesse sentido, Todorov pondera que todo o acontecimento é singular por si próprio, ao que eu acrescentaria que o que dá o caráter único do ocorrido é a individualidade do testemunho. O que entra em questão, então, é o papel que tem o testemunho para quem é convidado a ser interlocutor. Como comprovar a singularidade de um momento senão através da comparação?

As comparações que os e as estudantes realizaram ao trazer exemplos de suas vidas para discutir assuntos do passado foram parte do *trabalho de memória* realizado durante a oficina. Além disso, se a utilização da *memória literal* se configura em um mau uso da memória, como fazer trabalhar com a *memória exemplar* sem o estabelecimento de comparações? Nesse sentido, alguns estudos da Psicologia Social colaboram muito para a compreensão da função social da memória, bem como seus mecanismos de funcionamento. Entendo a

memória como um processo que parte de uma imagem qualquer e, por meio de associações de similaridade ou de contiguidade, vai tocando outras imagens que formam com a primeira um sistema. A recordação seria, portanto, uma organização extremamente móvel cujo elemento de base ora é um aspecto, ora outro do passado, daí a diversidade dos “sistemas” que a memória pode produzir em cada um dos espectadores do mesmo fato.<sup>13</sup>

Ecléa Bosi trabalha com o conceito de *memória trabalho*, especialmente em seu livro *Lembranças de Velhos*, no qual demonstra que na sociedade ocidental os idosos vem sendo “desarmados” do que historicamente é sua função: rememorar. Partindo desse raciocínio, Bosi conclui que a memória é por si só um trabalho que, realizado no presente, chega ao seu ápice na linguagem, ou seja,

O instrumento definitivamente socializador da memória é a linguagem. Ela reduz, unifica e aproxima, no mesmo espaço histórico e cultural a imagem do sonho, a imagem lembrada e as imagens da vigília atual. Os dados coletivos que a língua sempre traz em si entram até mesmo no sonho (...). As convenções verbais produzidas em sociedade constituem

o quadro ao mesmo tempo mais elementar e mais estável da memória coletiva.<sup>14</sup>

Convencida de que a atividade desenvolvida com a turma trouxe à tona memórias individuais, considero a opção por oportunizar duas formas de avaliar a apropriação dos estudantes da fonte pode ser considerada acertada. Como vimos, tudo aquilo que foi apresentado de modo mais sucinto nas produções escritas em grupo, pôde ser desenvolvido e compartilhado pelos estudantes de forma mais espontânea durante a realização da roda de conversa ao final da oficina. Além disso, a roda final se constituiu em um ambiente propício para a troca de ideias, um espaço de diálogo onde entendimentos e questionamentos foram compartilhados e confrontados.

#### 4.2 As potencialidades da pesquisa em testemunhos de mulheres para a construção de saberes de gênero na educação básica

Um fator que pode passar despercebido por olhares desatentos é que o teor de testemunhos de mulheres costuma ter especificidades, ou seja, abordar assuntos que não são recorrentes em depoimentos de homens, ou ainda lançar sobre determinados fatos um olhar diverso, permeado pelas diferentes vivências em relação ocorrido. A partir da análise das entrevistas do Projeto Marcas da Memória, pude perceber que é recorrente que as mulheres testemunhem momentos relacionados à vida privada, às relações com os companheiros ou pais, refiram-se às roupas que vestiam e às amizades. É importante salientar que não se tratam de lembranças descoladas da realidade política na qual essas mulheres agiam, mas sim de reminiscências que demonstram como a situação de militância política influenciava no cotidiano, privado ou não. Nos testemunhos de homens, apesar de isso ocorrer, é bem menos frequente.

Dialogando com essa constatação, temos a historiadora italiana Silvia Salvatici, que destaca que

A história oral de mulheres contribui para destacar a interconexão entre a construção de papéis sociais e dos direitos de cidadania nas narrativas coletivas; isso significa que a história oral de mulheres suscita novas questões na esfera da relação entre história e memória. (SALVATICI, 2005, p.36)

Por isso, é importante primeiramente destacar que a opção por desenvolver um artefato de ensino a partir de entrevistas de mulheres, por si só, coloca em discussão nas aulas de história assuntos que passariam despercebidos com o uso de outras fontes. No caso do zine a partir da entrevista da Maria Amélia Teles, temos alguns exemplos: o zine traz citações da entrevista sobre a maternidade, a tortura baseada no gênero e o posicionamento feminista da entrevistada. Nesse sentido, o material marca uma posição em relação ao ensino que prioriza a pluralidade, não por apresentar experiências diversas sobre a ditadura, mas por oferecer aos estudantes um discurso contra-hegemônico sobre aquele contexto: o testemunho em primeira pessoa de uma mulher que resistiu.

Ainda sobre a relação entre gênero e memória, Alejandra Obertí, analisando diversos testemunhos de mulheres que resistiram às ditaduras no Cone Sul, delimita quatro pontos de convergência nas narrativas: I - Percepção por parte das militantes do papel secundário das mulheres nos grupos militantes; II – reconstrução do passado a partir do presente - “Construyen un yo narrativo donde conviven en tensión la reconstrucción del pasado y la organización de una memoria que desde el presente incorpora nuevos elementos” (OBERTÍ, 2010, p. 16)-; III – Apesar da busca por compatibilizar a vida pessoal com a militância, havia uma forte tensão entre as duas, principalmente no que toca à proteção aos filhos, mesmo que isso não impedisse que a maternidade fosse algo buscado pela maioria das militantes; IV – muitos relatos de partos em meio a um contexto de grande repressão.

No testemunho de Maria Amélia Teles a questão da maternidade realmente é um assunto ao qual a entrevistada retorna com frequência, demonstrando assim a importância atribuída por ela ao tema. O esforço de significação do passado a partir do presente também é uma constante no testemunho da entrevistada. Dessa forma, levar testemunhos de mulheres para ser apreciados por estudantes do ensino fundamental possibilita que experiências em certa medida subterrâneas – nesse caso a maternidade na resistência – sejam incorporadas aos saberes históricos dos estudantes, favorecendo uma ampliação do que elas e eles entendem por história, política e resistência, possibilitando uma expansão do entendimento da esfera política até o âmbito privado.

Quanto a essa formação de uma família da resistência, Obertí teceu as seguintes considerações:

los y las militantes de las organizaciones revolucionarias se disponían a integrar todos los aspectos de la vida a la causa. Esto es, construir la pareja militante, tener hijos para la revolución, formar una familia que se convierta en el núcleo de una sociedad liberada. Ahora bien, si documentos y testimonios coinciden en resaltar ese mandato, la familia declamada para y por la revolución no es una entidad abstracta que pueda simplemente enunciarse. Por lo menos no lo es en la medida en que las parejas pretendan convivir, compartir gastos y decisiones comunes en la organización de la cotidianidad. Es decir, al momento en que surgen las cuestiones de orden práctico, esa enunciación abstracta debe materializarse en discursos concretos que resuelvan los aspectos prácticos de la vida en común. Dónde vivir, cómo organizar las tareas domésticas, cómo se distribuyen las responsabilidades económicas y otras cuestiones cotidianas son difíciles de soslaya (OBERTÍ, 2010, p. 25)

A formação de uma família com ideais revolucionários, portanto, não significava necessariamente o abandono de costumes e da tradição no que dizia respeito aos papéis de gênero desempenhados no âmbito privado. Oberti conclui seu raciocínio apontando que talvez a maior contribuição dos estudos de gênero para os de memória seja “que hay testimonios de mujeres — pero también de algunos varones — que desarrollan la capacidad de intercalar temas que hacen a la participación en el espacio público con cuestiones cotidianas, habitualmente asociadas a la vida privada” e que

esos relatos no tratan de rehacer la historia incluyendo esta vez a las mujeres, dándoles el lugar que les fuera negado. Más bien proponen una memoria que valoriza cuestiones que podrían parecer intrascendentes, que no están inscriptas, y no lo estarán, en los grandes hechos de la historia

Para Elizabeth Jelín o contraste de gênero no imaginário das ditaduras no cone sul é claro: os símbolos de dor e sofrimentos personalizados tendem a ser corporificados em mulheres, enquanto os mecanismos institucionais parecem “pertencer aos homens”.<sup>15</sup> A autora exemplifica essa conclusão com as imagens das mães, avós e viúvas de mortos e desaparecidos e com os casos de partos clandestinos e desaparecimentos de mães e crianças no caso da ditadura na Argentina. Jelín defende que sejam realizadas análises desde a perspectiva de gênero, caso contrário o resultado de um trabalho com essas memórias pode remitar a uma visão estereotipada segundo o qual as mulheres sofrem e os militares dominam ou, mais uma vez, tornar o gênero invisível.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> JELÍN, 2002, p. 99.

<sup>16</sup> Idem, p. 100.

Entretanto, os estudos de memórias baseados nessa teoria dos papéis sociais de homens e mulheres pode nos levar a reforçar a relação entre papéis desempenhados e sexo biológico, como aponta Tedeschi sobre textos que buscam tratar de gênero e ditadura,

dizer que a mulher fala da família e o homem de outros assuntos é quase um lugar comum (...). Michelle Perrot, ao discutir a possível “especificidade” da memória feminina, afirma que se se trata de ancorá-la na natureza e no biológico, ela não existe. Entretanto, haveria uma especificidade, na medida em que as práticas socioculturais presentes nas operações que constituem a memória estão imbricadas nas relações masculinas/femininas reais e, como elas, são produto de uma história. A memória, forma de relação com o tempo e o espaço, seria profundamente sexuada.

As ponderações acima se tornaram necessárias quando, à revelia dos objetivos iniciais propostos, o andamento da oficina e as fontes nela produzidas me apresentaram resultados carregados de subjetividade, característica fundante da memória, e que repercutiu de uma atividade que usa da memória em sala de aula. Especificamente o posicionamento de um grupo de estudantes – aquele responsável por falar do tema *filhos* na oficina –, mas também a interlocução de alguns colegas, instigou-me a pesquisar mais a fundo as relações entre gênero e memória, que considerei basais para o uso que foi dado aos testemunhos pelos estudantes.

Aparentemente, o contato com memórias da Amelinha (que por si só já é a representação do trabalho de memória da entrevistada) desafiou os estudantes a operar com aquelas memórias traumáticas fazendo uso de recursos analíticos adquiridos em vários âmbitos, entre os quais dois me interessaram mais profundamente: os saberes históricos escolares (aqueles que especificamente as aulas de história vinham trabalhando para construir) e as memórias individuais dos estudantes, essas por sua vez formadas dentro da pluralidade (ou não) de ideias a que eles e elas tem acesso e que constituem, por vezes, discursos hegemônicos – dos quais a *memória nacional* pode ser apontada como exemplo mais bem acabado.<sup>17</sup>

Em regimes de caráter totalitário, como foi o caso da ditadura civil-militar brasileira, é corrente postura de controle da informação. Essa atitude é por si só silenciadora e repercute no que será lembrado e esquecido, ou seja, repercute na memória do período. Considerando que a memória é o conjunto de lembranças e esquecimentos, podemos considerar que para as relações de gênero a memória hegemônica tem, durante

---

<sup>17</sup> Halbwachs, A memória coletiva,

séculos, operado contra as mulheres, no sentido de delegar-nos as funções privadas e afastar-nos do espaço público, considerar as atividades por nós desempenhadas como inferiores ou menos importantes, suprimir nossas ações da narrativa da história, silenciar nossas memórias ou, ainda, atribuí-lhes um caráter desnecessário.

Como já foi dito, um dos fatores que mais me chamou atenção nas produções escritas e orais dos estudantes que participaram da oficina foi o resultado da união de fontes testemunhais com questões de gênero na aula de história. Explico: na oportunidade da realização da oficina, eu considerava que os estudantes estavam preparados para analisar uma fonte testemunhal, acreditando que as aulas anteriores sobre a ditadura civil-militar, o trabalho transversal envolvendo relações de gênero e história das mulheres ao longo de todo o ensino fundamental, assim como a questão específica da pesquisa em fontes orais havia fornecido um aparato de saberes que são importantes para a pesquisa em fontes desse tipo. De fato, os estudantes alçaram mão de vários desses recursos para compreender, significar e se posicionar no trabalho.

O inesperado, entretanto, foi que a oficina se converteu também em um trabalho de memória, individual e coletivo, no qual os estudantes buscaram também em suas experiências pontos de referência que serviram para que se identificassem, diferenciassem e/ou interpretassem as memórias de Amelinha. No tocante ao gênero, interpreto que uma série de acontecimentos de ordem político-ideológica do presente do país foram determinantes para os sentidos atribuídos ao testemunho pelos estudantes, o que por um lado foi frustrante (uma vez que o conhecimento histórico pareceu ser relegado a uma questão de opinião), mas também revigorante, na medida em que houve casos em que os estudantes utilizaram conceitos e assuntos discutidos nas aulas, a sua realidade e o testemunho de Amelinha para se posicionar diante dos colegas. A seguir, irei discutir os desdobramentos da oficina no que se refere às relações de gênero, como os e as estudantes se posicionaram sobre o testemunho de Amelinha e como os saberes de gênero e história das mulheres apareceram nas suas atividades de retorno.

#### 4.3 Entendimentos gênero em conflito

Um dos principais interesses em observar a utilização do zine pelos estudantes era perceber como eles e elas iriam significar os trechos de entrevista que analisariam. A ocorrência de referências à relações desiguais de poder entre homens e mulheres é uma

constante na entrevista de Maria Amélia Teles. Durante a ditadura a entrevistada vivenciou uma série de situações nas quais o fato de ser mulher influenciou em suas ações e nas ações dos demais para si, como é o caso da vida clandestina, a relação com os colegas de organização, a maternidade clandestina e a tortura claramente misógina. Claro, a proposta do zine não poderia abarcar todas essas facetas, sob pena de tornar-se um material extenso demais para o manuseio em uma aula/oficina.

Mesmo assim o zine, como a entrevista, apresenta memórias que testemunham violações aos direitos humanos que são inegáveis, como é o caso extremo da tortura física (dela) e psicológica (dela e dos filhos), do sequestro dos filhos, a prisão indigna (sem acesso a luz solar, por exemplo). Por outro lado, questões relativas aos Direitos Humanos são discutidas de forma transversal ao longo de todo o percurso das séries finais do Ensino Fundamental. Como exemplos podemos citar, ficando só nos conteúdos curriculares da série final, o neocolonialismo na África e na Ásia na virada do século XIX para o XX, a repressão durante o Estado Novo no Brasil, a Segunda Guerra Mundial e, por fim, a ditadura civil-militar brasileira e demais ditaduras do Cone Sul. A conceituação de Direitos Humanos, portanto, já havia sido discutido e utilizado amplamente nas aulas de história.

Gênero é útil como categoria de análise histórica, mas não apenas para isso. A importância da apreensão do que é gênero por parte dos e das estudantes se dá justamente por se tratar de uma categoria analítica que, se utilizada de forma transversal, produz mudanças nas relações sociais no presente e, também, modifica as expectativas em relação ao futuro. Assim, diversos momentos escolares, tais como a função dos componentes nos grupos de trabalhos ou a divisão de tarefas na organização da sala depois das aulas podem suscitar discussões sobre as relações de gênero no presente dos estudantes.

A categoria gênero, uma vez apreendida, se torna útil para pensar o passado, o presente e o futuro. Na elaboração da metodologia de ensino, assim como de pesquisa, priorizei observar se o zine se configuraria em um material que incentivaria os estudantes a pensar as memórias da entrevistada utilizando a categoria gênero. Ou seja, se o zine seria o disparador de questionamentos sobre as relações de gênero no passado.

Como consta no diário de campo, uma vez analisado o zine nos grupos, alunas e alunos foram convidados a socializar o que haviam apreendido e pensado numa roda de

conversa, momento final da atividade. O início da roda de conversa foi um dos momentos de mais tensionamento, pois o grupo que se habilitou a iniciar teve uma posição divergente do restante da turma em várias interpretações sobre as memórias da entrevistada. O andamento do trabalho foi o seguinte

Caio falou pelo grupo; disse que Amelinha foi uma mãe péssima e que os filhos devem odiar ela, explicaram que ela não deixou de militar quando engravidou/teve filhos.<sup>18</sup>

No material escrito que esse grupo entregou, o trecho da entrevista selecionado para ser transcrito e desenvolvido pelo grupo foi aquele no qual Amelinha relata que, no ato de sua prisão, seus filhos e sua irmã também foram detidos. Essa é uma escolha interessante, pois o zine conta com quatro páginas onde há menção aos filhos ou à maternidade – um deles é a recordação da Amelinha de tentar manter as crianças na escola durante a clandestinidade, em outra página consta a transcrição do trecho no qual a entrevistada relata o sequestro das crianças por agentes da repressão e outra é o relato da visita que os filhos fizeram a ela durante uma sessão de tortura, além do trecho escolhido pelos estudantes, o momento da prisão. Dentre todas essas opções, o grupo escolheu a última e interpretou que a culpada pelas sevícias sofridas pelas crianças foi a própria Amelinha. Segundo a fala de Caio, a depoente deveria ter abandonado a militância quando engravidou.

Há diversos pontos que podem ser analisados na forma como esse grupo se portou em relação à fonte que analisavam.<sup>19</sup> Primeiramente, é importante ressaltar a postura julgadora de ao menos dois membros do grupo (Caio e Vitor), em relação à Amelinha. Os estudantes não se comportaram como quem analisava as memórias da entrevistada, mas sim como pessoas que deveriam julgar o comportamento dela. Outro indício importante pôde ser identificado no fato de os estudantes não mencionarem – nem na apresentação oral, nem no material escrito – o contexto em que os fatos relatados haviam ocorrido, ou seja, o grupo silenciou sobre o regime de exceção no qual o Brasil vivia e

---

<sup>18</sup> Diário de Campo, 12/01/2018

<sup>19</sup> Refiro-me aqui aos estudantes que de fato se posicionaram de acordo com o que será descrito a seguir. Utilizarei a palavra “grupo” visando a fluidez da escrita/leitura, mas é importante pontuar que, em um grupo de quatro pessoas, um dos componentes não participou da apresentação oral e (até onde posso recordar) não participou muito da elaboração do material escrito e a menina, Laura, fez questão de afirmar que não concordava com a opinião postulada por Caio. Mesmo assim, na síntese do trabalho em grupo, foi o posicionamento de Caio e, em menor medida, de Vitor, que foi postulado como produção do grupo.

não deu nenhum indício, tanto de forma escrita quanto falada, de que o artefato que estava sendo analisado referia-se ao passado.

Acredito que essa postura do grupo se deveu muito ao ambiente de polarização política que o Brasil e ascensão de discursos de ódio que o Brasil vive atualmente. Se localizassem os acontecimentos relatados por Amelinha no tempo, tecessem comparações com o presente, buscassem considerar o lugar do qual fala Amelinha, talvez a análise do grupo pudesse ser muito diferente. Por ter consciência dos saberes que eram dominados por aqueles alunos, entendi essa posição deles como uma atitude deliberada de recusa da história enquanto forma de relacionar-se com o passado. No terreno puro da memória não há método, conceitos ou categorias de análise, o que possibilita que a tradição e a opinião reinem soberanas. No movimento oposto, da memória sendo fonte para história, seu papel é outro, pois

a memória, ao constituir-se como fonte informativa para a história, constitui-se também como base da identidade, por meio de um processo dinâmico, dialético, que contém as marcas do passado e as indagações e necessidades do tempo presente (TEDESCHI, 2014, p. 41)

Do posicionamento daquele grupo, então, podemos inferir primeiramente que não houve preocupação em marcar a experiência narrada de Amelinha como algo ocorrido no passado, o que ressalta, talvez, um esforço daqueles estudantes para negar aquelas experiências como constitutivas da história brasileira. Falando sobre a negação de um “passado feminino” pela historiografia, Tedeschi (2014) afirma que essa postura tem “mantido esses sujeitos identificados com os modelos de consentimento ligados aos papéis da natureza, do privado, do cuidado.”

Aceitando que essa análise também pode ser aplicada para a produção de saberes históricos escolares, percebemos que esses estudantes, ao observar as memórias de Maria Amélia Teles em relação à questão dos filhos, reduziram a entrevistada à maternidade, sugerindo inclusive que “quando se tornou mãe deveria ter colocado os seus filhos em primeiro lugar, ao invés de colocar suas opiniões políticas em primeiro lugar, ignorando o bem-estar da sua própria família”.<sup>20</sup> Essa análise dos estudantes demonstra justamente à inserção de Maria Amélia em um modelo ligado aos “papéis da natureza, do cuidado, do privado”, o que foi imediatamente observado por um integrante de outro grupo, Breno.

---

<sup>20</sup> Produção escrita do grupo responsável pelo tema “filhos”. 12/01/2018

Esse aluno disparou ao colega uma pergunta que explicitou uma visão crítica sobre a existência de papéis de homem e de mulher na sociedade, perguntando “pro[sic] grupo se eles achavam que o marido de Amelinha também tinha sido um péssimo pai”<sup>21</sup>

Dialogando com Joan Scott, Tedeschi aponta a importância de

assumir a dimensão que considere a relação entre os sexos como fatores fundamentais do devir histórico, e que por isso as relações desiguais entre os sexos são construções desiguais entre homens e mulheres e que estão presentes na produção dos mecanismos de desigualdade social.

Nesse sentido, acredito que o questionamento do Breno, ao mesmo tempo que explicitou o caráter machista do raciocínio postulado pelo grupo de alunos que era seu interlocutor, também demonstrou estar operando com saberes de gênero, na medida em que questionou por que o pai das crianças (também ele um militante) não havia sido criticado pelo grupo. Esse diálogo chegou ao fim com uma frase forte, dita por Caio: “homem é homem, mulher é mulher”, o que carimbou uma postura de irredutibilidade e indisposição ao diálogo.

Outra característica importante é o fato de que, quando questionei se os demais integrantes do grupo (além do Caio) concordavam com a posição dele, a única menina do grupo

disse que não concordava mas que foi voto vencido. Perguntei a opinião dela, ela disse que achava que “A Amelinha pensou mais no Brasil do que nos filhos dela, é verdade, mas não acho isso errado”. Os colegas do grupo riram, e perguntaram “como que não?”, ela não respondeu<sup>22</sup>

Ou seja, podemos observar que o comportamento do grupo durante a atividade também reproduziu relações de poder desiguais entre os homens e mulheres do grupo, tendo como resultado, num primeiro momento, um silenciamento da opinião da Laura. O questionamento da professora sobre a opinião dos demais membros do grupo abriu a possibilidade de explicitar os diferentes posicionamentos, possibilitando ainda fala e escuta da opinião divergente inicialmente silenciada.

Outro momento em que se destacou a utilização do gênero como categoria de análise foi a discussão do tema “feminismo”, que se deu imediatamente após da apresentação do grupo “filhos”. A fala foi feita por Breno, o mesmo menino que

---

<sup>21</sup> Diário de Campo, 12/01/2018

<sup>22</sup> Diário de Campo, 12/01/2018

anteriormente havia questionado Caio sobre seu posicionamento em relação à maternidade da depoente.

É importante ressaltar que a seleção desse trecho sobre o posicionamento feminista de Amelinha foi uma escolha que visava justamente demonstrar, primeiro, que Amelinha se identifica como feminista e, segundo, que os estudantes analisassem a argumentação da entrevistada sobre quando “se tornou feminista”. Por isso, desde a elaboração do zine, havia a expectativa de que essa parte do material incentivasse discussões relativas ao gênero e ao feminismo. Nesse sentido, na produção escrita do grupo consta que “é legal saber que essa era a motivação de Amélia, lutar para que as mulheres possam pensar e agir por conta própria”, esse discurso apareceu também na roda final, quando Breno destacou que a motivação de Amelinha era fazer com que mulheres negras e pobres pensassem por si próprias. O trecho do zine selecionado pelo grupo, mais a exposição oral do Breno, causaram desconforto em uma aluna, Tatiana, que

disse em um tom um pouco irritado (indignado): “eu sou pobre e negra e ninguém me diz o que pensar”. Alguns estudantes riram da colocação da colega. Perguntei a quem ela se referia quando disse aquilo, ao que ela respondeu “os padres, as brancas e a Amelinha”. Respondi que Amelinha também é branca, ao que ela respondeu, que era “óbvio”.<sup>23</sup>

O posicionamento dessa estudante demonstra que, para interpretar e significar aquele conteúdo que ela havia acabado de acessar, ela fez uso de categorias de análise que não foram utilizadas pelos estudantes do grupo que apresentou essa parte. Refiro-me a raça e classe, uma vez que Tatiana, ao ouvir o relato dos colegas identificou-se com as mulheres relatadas com Amelinha e, num exercício empático, opôs-se ao posicionamento da depoente contestando o papel vanguardista que a entrevistada atribuiu a si mesma. Em outras palavras, Tatiana contestou o entendimento de *mulheres* como uma categoria homogênea, na medida em que fez sua intervenção na roda de conversa com o objetivo de marcar diferenças: entre si e as mulheres relatadas por Amelinha, entre Amelinha e aquelas mulheres (diferença essa que a própria Amelinha demarcou no seu depoimento) e entre Amelinha e ela própria.

---

<sup>23</sup> Diário de Campo, 12/01/2018

Mais do que munir-se da interseccionalidade como forma de analisar as memórias da entrevistada, a estudante submeteu a fonte a questionamentos, o que desarma a memória da entrevistada de um caráter de verdade pétrea. O questionamento realizado por Tatiana possibilitou que se explicitasse que a interpretação de Maria Amélia Teles - de que as mulheres pobres e negras estavam lutando contra seus interesses, induzidas por padres e mulheres brancas – pode ser questionada.

Veja bem, a aluna não duvidou da existência de Marchas da Família, ou da presença de mulheres negras e pobres, ou mesmo da desinformação delas, o que ela questionou foi principalmente o papel de uma terceira pessoa “obviamente branca” que oriente as ações de pessoas negras. No entendimento de Amelinha, as mulheres eram “dirigidas” padres e mulheres brancas, o que, segundo ela, a fez tornar-se feminista. O grupo responsável por discutir o tema, então, interpretou por esse trecho que a motivação de Amelinha possibilitar que as mulheres negras e pobres pensassem por si mesmas, já Tatiana fez questão de pontuar que ninguém diz a ela o que pensar – o que ressalta também uma identidade de raça e classe da aluna, marcando seu lugar de fala.

A intervenção da Tatiana vai ao encontro do feminismo negro, de onde há anos vem saindo pensadoras que passaram a influenciar a produção de saberes de gênero, principalmente contestando o entendimento da categoria mulheres como homogênea. Observando a fala da aluna, recordei de Sueli Carneiro, quando diz que “a relação entre mulher negra e poder é um tema praticamente inexistente. Falar dele é, então, como falar do ausente” (CARNEIRO, 2009, p. 50). A estudante, por sua vez, parece ter percebido a ausência, no discurso de Amelinha, da agência das mulheres negras, identificando-se com elas e, por fim, se defendendo. Sobre isso, é importante destacar que

a construção da identidade é um processo que se dá tanto pela aproximação com o outro (aquele com quem desejamos nos assemelhar e que é qualificado positivamente) como pelo afastamento do outro (de quem nos julgamos diferentes e qualificamos negativamente. (CARNEIRO, 1995, p. 547)

Ou seja, Tatiana, ao se identificar com as mulheres negras descritas por Amelinha, também promoveu um afastamento de Amelinha, de quem ela se julgou diferente. O interessante é pensar que, ainda dialogando com a autora,

Na tentativa de diminuir o medo e a ansiedade causados pela possível semelhança ou dessemelhança entre eu e o outro reproduzo imagens que me aproximem do positivo e me afastem do negativo (Idem)

Mas esse não foi o caso da aluna que, mesmo entrando em contato com a memória da entrevistada (que encara sua posição em relação às mulheres negras como positiva), não se identificou com Amelinha, mas sim com as mulheres por ela descritas. Nesse sentido, a atividade possibilitou a apropriação do passado. Nesse caso

a recuperação da memória coletiva e individual das mulheres cumpre um fim bem específico – tornar possível a reconstrução e apropriação coletiva do passado, o que nos ajuda a compreender o presente histórico, favorecendo a formulação e reformulação dos projetos e realidades atuais. (TEDESCHI, 2014, p. 31)

Ou seja, nesse caso a estudante produziu um conhecimento histórico próprio, uma interpretação do testemunho que serve à formulação da sua identidade individual.

## 5 CONSIDERAÇÕES

Com esse trabalho visou contribuir para a construção do campo de pesquisa em ensino de história, assumindo o papel de professora que reflete sobre sua prática e sobre a área de conhecimento que constrói diariamente em sala de aula. A experiência do mestrado, por sua vez, criou o ambiente adequado para que me dedicasse mais detidamente a um projeto que envolveu a pesquisa em fontes orais, a criação, a prática de ensino e a reflexão sobre todas essas etapas, a partir das quais é possível ampliar o entendimento tanto da história das mulheres na ditadura civil-militar brasileira quanto do seu ensino.

Não julgo que esse trabalho constitua um fim em si mesmo pois, como já discuti anteriormente, trata-se de um recorte da minha prática como professora de história, prática essa que antecede a pesquisa e continuará depois dela. É importante demarcar a importância da existência do mestrado profissional como oportunidade para que não só eu, mas tantos outros professores e professoras possam dedicar-se a refletir sobre suas práticas, analisa-las, avaliar resultados e, principalmente, produzir e difundir conhecimentos específicos das nossas áreas de atuação. Conhecimento sobre ensino de história produzido por profissionais do ensino básico é praticamente uma novidade e acredito que o compartilhamento dessas experiências e a reflexão sobre elas tem um grande potencial de renovação e criação de métodos de ensino.

O zine, artefato de ensino desenvolvido no decorrer da pesquisa, cumpriu o objetivo que lhe foi imposto: que facilitasse a relação de estudantes com as entrevistas, ainda que tenha causado algum estranhamento. A proposta inicial desse trabalho previa não a elaboração de um, mas de uma caixa pedagógica com quatro ou cinco zines de personagens diferentes, o que com certeza atribuiria mais diversidade de experiências à oficina. Acredito que o formato escolhido será ampliado ao longo da minha prática profissional, dando espaço a outras fontes e privilegiando a diversidade de experiências, o que parece ser o caminho natural do trabalho iniciado durante o mestrado.

Acredito também que o zine Amelinha é, por si só, um material muito maleável na sua utilização, ou seja, por tratar-se de uma compilação de trechos de um testemunho, pode ser utilizado de diversas maneiras em sala de aula. Assim, a professora pode direcionar as perguntas que serão feitas a essa fonte, utilizar o zine como base para

ampliação da pesquisa sobre a personagem ou sobre o período. Devido à subjetividade intrínseca às fontes e aos estudantes, é aconselhável que o zine não seja utilizado com estudantes que não estejam familiarizados com discussões de história das mulheres, gênero e ditadura, a menos que com o intuito de partir do próprio zine para a discussão de algum desses assuntos. De qualquer forma, os cuidados inerentes ao trabalho com fontes testemunhais precisam ser observados, sob pena de não se atingir objetivos importantes dos trabalhos com fontes em sala de aula, notadamente a compreensão, por parte dos estudantes, de que se trata de um material que não constitui ele próprio o conhecimento histórico.

As fontes de pesquisa produzidas pelos estudantes e por mim no decorrer da oficina foram suficientes para responder à principal pergunta da pesquisa, sobre quais seriam os saberes mobilizados pelos estudantes para a análise da entrevista. Acredito que se outros métodos de coleta de dados fossem aplicados, poderiam ser ampliadas as análises. Refiro-me aqui principalmente a alguma forma de registrar (áudio ou vídeo) as discussões que ocorreram no interior dos grupos, as quais não pude acompanhar.

Não é fácil desenvolver um método de ensino no qual os estudantes saiam da passividade nas aulas de história. Nossa disciplina tem um caráter narrativo que torna tentador aos professores o modelo de aula expositiva, que por sua vez não atrai interesse e não incentiva o pensamento crítico e a produção de conhecimento pelos estudantes. Assim, o trabalho de pesquisa em fontes exercita o trabalho criativo e ativo dos alunos e alunas, assim como a elaboração de saberes complexos sobre o passado.

Avalio que um mérito da atividade de ensino desenvolvida foi o protagonismo das e dos estudantes na condução das discussões e eleição dos assuntos que seriam desenvolvidos. Claro, os grupos foram divididos de acordo com temas norteadores, mas dentro desse limite os estudantes tiveram liberdade para significar o testemunho utilizando de suas memórias e identidades individuais, o que ampliou as possibilidades de significação não só das memórias da entrevistada, mas também do período da ditadura civil-militar.

Tanto a memória como a história são formas referir-se ao passado e ambas são atividades realizadas no presente. O entendimento de ensino de história que norteou esse trabalho busca proporcionar práticas de ensino que incentivem o pensamento livre e crítico e acredito que, nesse sentido, a oficina teve sucesso, na medida em que em diversos

momentos os estudantes demonstraram ter refletido sobre o passado, produzindo saberes que se localizam na fronteira entre diversas formas de saber, históricas ou não, que os constituem enquanto indivíduos.

Quando se trabalha com temas sensíveis, não raro se trata de adentrar em territórios que o próprio conhecimento científico ainda se esforça para compreender. Regimes totalitários, violações de direitos humanos, escravidão e diásporas são exemplos de temas que são incansavelmente explorados não só pela história, mas por diversas outras áreas, como a Psicologia e as Artes. Isso não se deve apenas ao caráter único desses eventos, mas a um esforço social amplo para compreender esses eventos. Nesse sentido, uma atividade de ensino de história que discuta esses assuntos também não pode ter por objetivo a compreensão total do assunto (pois este ainda é em parte incompreendido), mas pode promover o debate de ideias de interpretações, que indubitavelmente é o caminho para a compreensão.

Assim sendo, cabe aqui ponderar que o ensino de casos-limite como a ditadura civil-militar brasileira ou o já muito explorado exemplo do Holocausto, muitas vezes se limita a uma apresentação dos horrores das violações à dignidade humana, que levam estudantes a atribuir um caráter de fetiche a esses temas. A violência utilizada pelo estado contra seus cidadãos no passado normalmente gera choque e repulsa, mas caso não seja dispendido algum tempo no esforço de compreensão desses casos, acaba-se por produzir um conhecimento petrificado, que não apresenta rupturas e continuidades dos eventos do passado em relação ao presente.

Cabe também ponderar que papel cumpriu a atividade em relação ao ensino das relações de gênero. Levando em consideração as participações de Tatiana, Breno e Laura na atividade, acredito que os estudantes utilizaram a categoria gênero durante a oficina. Nas análises escritas dos estudantes essa apropriação do gênero não ficou tão evidente, mas durante a roda de conversa, principalmente na discussão com Caio, Breno e Laura identificaram uma diferenciação de tratamento do colega à entrevistada baseada no sexo, o que foi imediatamente questionado por eles.

Outro fator que mereceria mais discussão é que tanto Caio quanto Tatiana em algum momento demonstraram uma “antipatia” pela entrevistada, o que no caso do Caio eu acredito que tenha mais a ver com uma resistência a reconhecer Maria Amélia Teles

como uma vítima da ditadura, enquanto no caso de Tatiana, de acordo com seus próprios argumentos, por que discordou da colocação da entrevistada sobre mulheres negras e pobres que se posicionaram a favor da ditadura. No caso dessa aluna, a raça e a classe foram fatores identitários que se sobrepuseram ao gênero, de modo que não houve identificação com Amelinha apesar de ela ser mulher.

Por isso, um paralelo entre os comportamentos de Caio e Tatiana poderia contribuir para um entendimento dos limites do ensino de história, que pode levar estudantes a se deparar com experiências que são vertiginosamente opostas aos preceitos morais e identitários que carregam. Ou seja, retomando a ideia de Ana Maria Monteiro (2009) de que ensinar é atribuir significados, complementar (com base nessa pesquisa) que os significados atribuídos pelos estudantes aos temas estudados dependem não só dos saberes históricos escolares, mas de uma série de saberes e afetos prévios. Dessa forma, o papel que tem a professora nesse processo é fundamental, mas não é a única determinante da relação dos estudantes com o passado. O potencial dos saberes históricos escolares reside justamente na especificidade dos processos constitutivos de saberes pelos próprios estudantes, através da mediação de uma ou um profissional que pode apresentar aos estudantes métodos, e espaços que privilegiem outras formas de aprendizado que não aquelas que acontecem no ambiente extraescolar (através da mídia ou da família, por exemplo).

Nesse sentido, é importante dizer que a experiência de ser professora do Caio e participar dessa oficina com ele foi uma experiência inicialmente frustrante, uma vez que todo o tema de pesquisa mobiliza afetos meus que foram diretamente provocados por algumas de suas intervenções. Mas foi também a postura do Caio que abriu o caminho da discussão na roda de conversa e provocou reações de outros colegas, com outras experiências e opiniões. Dessa forma, a atividade demonstrou o potencial de uma relação de ensino centrada no diálogo e no embate de ideias.

Por fim, é importante explicitar que a prática de pesquisa foi analisada a partir principalmente de pressupostos teóricos de memória e gênero, de modo que, reitero, não se trata aqui de esgotar o tema da relação de estudantes adolescentes com fontes testemunhais.



## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. *Histórias dentro da História*. In: PINSKY, Carla Bassenezi (org.), *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_, *O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas*. Palestra proferida no IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades, realizado no Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Caicó (RN), de 17 a 21 de novembro de 2014.

ALVES, Maria Helena Moreira. *Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)* Bauru, SP: Edusc, 2005.

ANHORN, Carmem Teresa Gabriel; MONTEIRO, Ana Maria. Apresentação da Revista *Ensino e Realidade*, v. 36, n. 1. pp 11-14, jan./abr., 2011.

ARAÚJO, Maria Paula. *Uma história oral da anistia no Brasil: Memória, testemunho e superação*. In: *Marcas da memória: história oral da anistia no Brasil*. Antonio T. Montenegro, Carla S. Rodeghero, Maria Paula Araújo (org.). Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

SILVA, Cristiani Bereta; ROSSATO, L. *A didática da história e o desafio de ensinar e aprender na formação docente inicial* Revista *História Hoje*, vol. 2, nº 3 p. 65-85

BAUER, Caroline Silveira. *Quanta verdade o Brasil suportará? Uma análise das políticas de memória e de reparação implementadas no Brasil em relação à ditadura civil-militar* *Dimensões*, vol. 32, 2014, p. 148-169.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CARNEIRO, Sueli. *Mulheres negras e poder*. In: Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Revista do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero. 1ª Impressão. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2009, p.50-55.

CEZAR, Temístocles. Tempo presente e usos do passado. In: Tempo presente e usos do passado / organização Flávia Varella... [et al.]. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

COLLING, Ana Maria. *A resistência da mulher à ditadura militar no Brasil*. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997.

\_\_\_\_\_, TEDESCHI, Losandro A. *Dicionário crítico de gênero*. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

COSTA, Albertina de Oliveira, (Et al). *Memórias das mulheres do exílio*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FERREIRA, Elizabeth F. Xavier. *Mulheres, militância e memória*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996

FONSECA, Selva G. *História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História*. História Oral, v. 9, n. 1, p. 125-141, jan.-jun. 2006.

GIANORDOLI-NASCIMENTO, Ingrid Faria. *Mulheres e militância: encontros e confrontos durante a ditadura militar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

hooks, bell; *Ensinando a transgredir: A Educação como prática da Liberdade*. Martins Fontes: 2013.

JOFILLY, Olívia R., *Esperança Equilibrista: resistência feminina à ditadura militar no Brasil (1964-1985)*

LIBRENZA, Isadora R. *História oral da militância feminina no Movimento Estudantil: a trajetória de entrevistadas do Projeto Marcas da Memória (1964-1969)*. Trabalho de Conclusão de Curso, UFRGS, 2014

LORIGA, *A tarefa do historiador*. In: Memórias e narrativas autobiográficas. GOMES; SCHMIDT, 2009.

MACHADO, Vanderlei. *Memória e livros didáticos: as mulheres contra a ditadura*. X Encontro Nacional de História Oral, 2010. Disponível em: [http://www.encontro2010.historiaoral.org.br/resources/anais/2/1270416340\\_ARQUIVO\\_Livrodidaticoememoria.pdf](http://www.encontro2010.historiaoral.org.br/resources/anais/2/1270416340_ARQUIVO_Livrodidaticoememoria.pdf) (acesso em 02/05/2014)

MONTEIRO, MÉNDEZ. Gênero, biografia e ensino de história. Aedos n. 11 vol. 4 - Set. 2012

MONTEIRO, Ana Maria. *Ensino de história: entre história e memória*. In: Pesquisa e prática educativa: os desafios da pesquisa no ensino de História. DC-ROM, 2009.

NICOLAZZI, Fernando. *Qual o partido da escola sem partido?* Disponível em: <https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2016/06/qual-o-partido-da-escola-sem-partido-por-fernando-nicolazzi/>

PENNA, Fernando de Araújo. *A relevância da didática para uma epistemologia da História*. In: Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas

políticas/ organização Ana Maria Monteiro... [et al.]- Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

POLLAK, Michael. *Memória, Esquecimento, Silêncio*. Estudos históricos, Rio de Janeiro, vol.2, n. 3, 1989, p. 3-15

PONTES, José Carlos. *O uso da história oral no ensino de história: uma experiência no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre*. XII Encontro Nacional de História Oral, 2016.

RICOEUR, Paul. *Interpretação e Ideologias*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1990.

RIDENTI, Marcelo. *O fantasma da revolução brasileira*, São Paulo: Editora UNESP, 2010.

RODEGHERO, Carla S.; BERTÉ, Isabela. *A ditadura “dentro de casa”*: experiências de militância e de perseguição entre a política e a vida doméstica. In: Antonio T. Montenegro, Carla S. Rodeghero, Maria Paula Araújo (org). *Marcas da Memória: história oral da Anistia no Brasil*. Recife: Editora da UFPE, 2012.

RODEGHERO, Carla S.; GUAZZELLI, Dante G.; DIENSTMANN, Gabriel. *NÃO CALO, GRITO*: Memória visual da ditadura civil-militar no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013.

RODRIGUES, Mara Cristina de Matos; *A sala de aula, o tribunal e a autonomia universitária* Disponível em: <https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2018/03/a-sala-de-aula-o-tribunal-e-a-autonomia-universitaria-por-mara-cristina-de-matos-rodrigues/>

SALVATICI, Sílvia. *Memórias de gênero: reflexões sobre a história oral de mulheres*. História Oral, v.8, n.1, p.29-42, jan-jun., 2005.

SEFFNER, PEREIRA, *O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula*. Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008

SEVILLA, Gabriela; SEFFNER, Fernando; “*Escola sem Partido*” e sem “*Ideologia de Gênero*”: apontamentos sobre as mudanças na legislação educacional e suas implicações para o ensino de Sociologia. Trabalho apresentado no 7º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação. ULBRA: Canoas, 2017.

SCOTT, Joan Wallach. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 20, nº 2, jul-dez., 1995, pp. 71-79.

\_\_\_\_\_. *História das mulheres*. In: BURKE, Peter. *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

\_\_\_\_\_. Prefácio a *Gender and Politics of Gender*. *Cadernos Pagu* (3), 1994, pp.11-27.

TODOROV, Tzvetan; *Los abusos de la Memoria*. Buenos Aires: Paidós, 2000.

## 7 ANEXOS

[https://drive.google.com/drive/folders/1hgBQnYpkkJmf2Aq3S0D7ZzMSD\\_eTzlpo](https://drive.google.com/drive/folders/1hgBQnYpkkJmf2Aq3S0D7ZzMSD_eTzlpo)