

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História

Juliana Araujo Meato

ENSINANDO HISTÓRIA A CONTRAPELO:
reflexões benjaminianas

Rio de Janeiro
2019



Juliana Araujo Meato

ENSINANDO HISTÓRIA A CONTRAPELO:

reflexões benjaminianas

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Orientador Professor Dr. Leonardo Leônidas de Brito

Rio de Janeiro

2019

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

M484 Meato, Juliana Araujo
Ensinando história a contrapelo: reflexões benjaminianas / Juliana
Araujo Meato. – Rio de Janeiro, 2019.
53 f.

Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Ensino de
História) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa,
Extensão e Cultura.

Orientador: Leonardo Leônidas de Brito.

1. História – Estudo e ensino. 2. Gêneros. 3. Benjamin, Walter,
1892-1940 – Crítica e interpretação. I. Brito, Leonardo Leônidas de. II.
Título.

CDD 907

Juliana Araujo Meato

ENSINANDO HISTÓRIA A CONTRAPELO:
reflexões benjaminianas

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Aprovado em: ____/____/____.

Dr. Leonardo Leonidas de Brito (Orientador)
Colégio Pedro II

Dr. Alexandre Ribeiro Samis
Colégio Pedro II

Ms. Suelen Siqueira Julio
Colégio Pedro II e PPGH-Universidade Federal Fluminense

“Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento

Tem sangue retinto pisado

Atrás do herói emoldurado

Mulheres, tamoios, mulatos

Eu quero um país que não está no retrato”

(GRES Estação Primeira de Mangueira)

RESUMO

MEATO, Juliana Araujo. **Ensinando História a Contrapelo**: reflexões benjaminianas. 2019. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2019.

O objetivo da proposição deste trabalho é o de analisar as contribuições do filósofo Walter Benjamin a partir de suas “Teses sobre a História” (1940) para se repensar o ensino de História atual. A partir da sua sugestão de “escovar a história a contrapelo”, encontramos uma chave analítica que propicia uma forma de enxergar a história a partir do ângulo dos excluídos, recusando a tradição dos vencedores. O presente trabalho também visa propor a utilização da ótica teórico-metodológica benjaminiana, aliada aos estudos de gênero, para a compreensão dos movimentos rurais e urbanos de resistência ao projeto modernizador da Primeira República.

Palavras-chave: Ensino de História. Gênero. Tradição dos Oprimidos. Walter Benjamin.

ABSTRACT

MEATO, Juliana Araujo. **Ensinando História a Contrapelo**: reflexões benjaminianas. 2019. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2019.

The purpose of this work is to analyze the contributions of the philosopher Walter Benjamin from "Thesis on History" (1940) to rethink the teaching history currently. From his suggestion to "brush the history to the contrary", we find an analytical key that provides a way to see the history from the point of view of the excluded, refusing the tradition of the oppressors. The present work also aims to propose the use of the Benjaminian theoretical-methodological optics, allied to gender studies, for the understanding of rural and urban movements of resistance to the modernizing project of the Brazilian First Republic.

Key words: Teaching History. Gender. Tradition of the Oppressed. Walter Benjamin.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	Ensino de História a Contrapelo	10
3	O ensino de história tradicional: sobre qual tradição estamos falando?	13
4	A invisibilidade da representação feminina na Primeira República	21
5	O professor enquanto crítico revolucionário e a relação passado-presente-futuro na compreensão de temáticas da Educação Básica.....	25
	SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	29
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51

1 INTRODUÇÃO

O objetivo da proposição deste artigo é o de analisar as contribuições do filósofo Walter Benjamin a partir de “Suas Teses sobre a História” (1940) para se repensar o ensino de História atual e o conceito de tradição. A partir da sua sugestão de “escovar a história a contrapelo”, encontramos uma chave analítica que propicia uma forma de enxergar a história a partir do ângulo dos excluídos, recusando a tradição dos vencedores. O presente trabalho também visa propor a utilização da ótica teórico-metodológica benjaminiana, aliada aos estudos de gênero, para a compreensão dos movimentos rurais e urbanos de resistência ao projeto modernizador da Primeira República, como parte da tradição dos oprimidos.

Fundamentado neste arcabouço teórico, será possível na segunda parte, a formulação de novos planos de aula sobre velhos conteúdos. Minha hipótese central é que há uma invisibilidade da mulher, sua participação e importância, nos movimentos rurais e urbanos de resistência ao projeto modernizador da Primeira República.

A partir de um “olhar de gênero” proponho demonstrar como foram percebidas e representadas, por meio dos “documentos de barbárie”, bem como suas estratégias e atuações na luta por terra/moradia e por sobrevivência, seja no campo ou na cidade. Assim como, evidenciar a contemporaneidade das lutas nos tempos atuais.

A intenção, portanto, é demonstrar a resistência de homens e mulheres em regiões geográficas distintas, com o objetivo de que os estudantes estabeleçam nexos entre as aulas em sequência e, que sejam capazes de identificar as permanências que atravessam o período republicano até os dias de hoje.

2. Ensino de História a Contrapelo

Uma imagem muito comum e consagrada nos manuais didáticos aparece sob a forma da representação masculina, na qual se vê a evolução da espécie humana. A ilustração linear, contínua, progressiva, desde sua origem, é marcada pela ausência ou dominação das habilidades corporais do homem, e, da natureza e da técnica, a partir do símbolo do fogo e dos instrumentos.

No entanto, os questionamentos feitos em sala de aula podem alterar tal percepção linear. Ao introduzir perguntas acerca do sentido da descoberta humana do fogo, a criatividade do sujeito humano, a invenção dos instrumentos e a posterior perda dessas (e outras) descobertas e invenções pela maior parte da humanidade até os dias de hoje, por conta do sistema econômico no qual vivemos, o professor ou professora romperia a interpretação tradicional da História e de seu ensino: aquela que acredita no movimento contínuo cujo progresso é valorado de forma positiva; que teme o anacronismo por razões políticas; que apresenta o futuro ou o “tempo-que-veio-depois”¹ como algo melhor do que passou, por si só, independentemente da nossa luta diária para que isto seja possível.

Para Benjamin, é preciso arrancar a máscara da falsa harmonia para desenterrar as contradições que dormem embaixo dela. (KONDER, 1999, p. 14). Benjamin tinha como preocupação central em seus escritos sobre a história a luta de classes. A história tanto vivida quanto escrita, de acordo com este autor, tem sido a história dos vencedores, isto é, a história das classes dominantes “que não cessam de vencer”. (BENJAMIN, 1940).

A constatação melancólica e pessimista de Benjamin (1940) na sexta tese sobre o conceito de história, mencionada acima, à primeira vista, parece conduzir à uma atitude conformista, uma vez que ele constata que a luta de classes para os oprimidos tem sido uma sucessão de derrotas ao longo da História.

No entanto, Benjamin sugere justamente o contrário. Pelo fato de a História ter sido até hoje o cortejo triunfal dos vencedores, é necessário organizar o pessimismo² e a melancolia a serviço das classes dominadas aqui-agora. Isto significa alertar para o perigo atual e recorrente da História e sua escrita estar a serviço da classe dominante cuja condução pode ter um efeito catastrófico.³ (BENJAMIN, 1940). Em outras palavras, sua

¹ Utilizo este neologismo em contraponto à noção benjaminiana de “tempo de agora” (*jetztzeit*)

² Contra esse “otimismo sem consciência” do marxismo de sua época e as filosofias burguesas do progresso, Benjamin encontra no pessimismo o ponto onde há convergência entre comunismo e surrealismo. (LOWY, 2002)

³ Nos tempos atuais, a fórmula de Benjamin poderia nos apontar que o otimismo de certos grupos subalternos diante das parcas conquistas até aqui é no mínimo ingênuo.

proposição demonstra que não somente o presente está em risco, mas o passado e o futuro seguem ameaçados⁴.

O historiador ou historiadora imerso na “idolatria do factual”, de acordo com a visão benjaminiana, mais preocupado em demonstrar a história “tal como ela foi” e despreocupado ao ignorar as implicações políticas de seu posicionamento, situa-se instantaneamente ao lado daqueles que celebram a história oficial. A crítica feita por Benjamin vai de encontro ao paradigma historicista alemão e francês, onde acusa os historiadores desta corrente de se identificarem afetivamente com os eternos vencedores. (LOWY, 2005, p.71)

Seu combate ao quadro institucionalizado; à petrificação do estudo, ao utilitarismo – “*onde ciência não tem nada a ver com a vida*” (BENJAMIN, 2009) e o passado é um imenso monolito que não tem contem nada de nós - fez com que Benjamin desenvolvesse suas Teses sobre o Conceito de História, que a meu ver, ainda hoje, oitenta anos depois de sua redação, continua atual.

Na sétima tese, Benjamin escreve

Ora, os dominantes de turno são os herdeiros de todos os que, algum dia, venceram. A identificação afetiva com o vencedor, portanto, sempre em proveito dos vencedores de turno. Isso diz o suficiente para o materialismo histórico. Todo aquele que, até hoje, obteve a vitória, marcha junto no cortejo de triunfo que conduz os dominantes de hoje [a marcharem] por cima dos que, hoje, jazem por terra. A presa, como sempre de costume, é conduzida no cortejo triunfante. (...) Nunca há um documento da cultura que não seja, ao mesmo tempo, um documento da barbárie. E, assim como ele não está livre da barbárie, também não o está o processo de sua transmissão, transmissão na qual ele passou de um vencedor a outro. Por isso, o materialista histórico, na medida do possível, se afasta dessa transmissão. Ele considera como sua tarefa **escovar a história a contrapelo**. (BENJAMIN, 1940 apud LOWY, 2005, p. 70, grifo nosso)

Escovar a história a contrapelo, ou seja, escovar a história em sentido contrário, “às avessas”, significa buscar a contranarrativa dos vencidos, isto é, dos indígenas, dos negros, das mulheres, dos pobres, daqueles cuja existência fora marcada pela violência e

⁴ “O dom de atear ao passado a centelhas da esperança pertence somente àquele historiador que está perpassado pela convicção de que também os mortos não estarão seguros diante do inimigo, se ele for vitorioso. E esse inimigo não tem cessado de vencer. (BENJAMIN, 1940 apud LOWY, 2000, p. 65)

exploração, mas também pela resistência ao longo da História. Resgatar sua tradição, aliás, arrancá-la do conformismo, é um desafio para o professor/historiador empático aos vencidos, que deve, na sugestão de Konder, farejar os sonhos e aspirações que nem chegaram a se expressar em realidades duradouras, mas que contém a faísca necessária de agitação e vínculo entre passado e presente. Uma sugestão que, sem dúvida, por ser ameaçadora de privilégios, não é vista com bons olhos pelas frações da classe dominante.

Neste sentido, encontramos alguns impasses para a questão da tradição em relação a como vem sendo tratada pelos pesquisadores do ensino da História. O primeiro impasse diz respeito à uma concepção genérica de tradição, que habitualmente está atrelada à uma conotação negativa; o segundo impasse tem que ver com uma leitura que não enxerga o caráter classista das diversas tradições existentes – dominantes ou não; e o terceiro, ligado aos outros dois, ao partir de uma concepção única de tradição – conservadora e conformista, ausente de uma análise de classe, prestigia a tradição dos vencedores, ainda que negativamente, como única representativa possível, porém sem dizer a quem pertence. O resultado desta imprecisão conceitual, sem dúvida, intimamente relacionada à uma posição política, explica em parte o apagamento e a invisibilidade da tradição dos vencidos.

3. O ensino de história tradicional: sobre qual tradição estamos falando?

“Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela.”

(Walter Benjamin)

A partir de meados do século XIX, o ensino de história passou a ser visto como uma necessidade das classes dominantes para veicular uma visão única sobre a história nacional, na busca da construção de uma identidade.

Inspirado pelo modelo francês, o projeto de nação, tinha como objetivo, sobretudo, reunir as qualidades de um povo e organizá-las num mito fundador de união, ainda durante o conturbado período imperial. (BITTENCOURT, 2005; TOLEDO, 2016)

De acordo com Bittencourt,

O ensino de História associava-se a lições de leitura, para que se aprendesse a ler utilizando temas que incitassem a imaginação dos meninos e fortificassem o senso moral por meio de deveres para com a Pátria e seus governantes. Assim, desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX. Os conteúdos passaram a ser elaborados para construir uma ideia de nação associada à de pátria, integradas como eixos indissolúveis. (BITTENCOURT, 2005, p. 61)

O desafio com o qual a classe dominante se confrontou na construção de uma escrita da história nacional coesa, desprovida de conflito, era como escrevê-la, como tratar da nacionalidade sem adentrar, por exemplo, na questão da resistência negra à escravidão - instituição ainda vigente até fins do século XIX.

A saída para esta questão pode ser encontrada na versão vencedora do concurso do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro. Von Martius (1843) propôs que o pilar da nacionalidade fosse escrito a partir dos três elementos *“de natureza muito diversa”* que a conformam: a raça cor de cobre (indígena); a raça africana e os portugueses (de cor branca ou caucasiana), sendo a última contribuição como a única confiável e definitiva para o sucesso da experiência da colonização e responsável pelo descobrimento do Brasil. (TOLEDO, 2016, p. 337)

Do conflito, das resistências e violências da experiência colonizadora, a história nacional era forjada a partir da ideia de descobrimento, encontro e mescla, sob o prisma da harmonia, cujo elemento central culminava no branco europeu. Assim, a escrita da História do Brasil, em seus primórdios, inaugurava uma tradição dos vencedores, ao se identificar afetivamente com o colonizador.

Escrever sobre o passado, por esse ponto de vista, era necessário para garantir que naquele período, a classe dominante, genericamente entendida como a Nação, pudesse alcançar os benefícios do progresso e da modernização, sem ruídos desconfortáveis dos excluídos da História; e se assegurar que, no futuro, tal versão da história ainda servisse de exemplo para as próximas gerações.

Para alcançar esta finalidade, a tradição dos vencedores carecia de ser transmitida. A díade tradição/transmissão é um dos aspectos que Benjamin nos chama atenção em suas Teses, e que Jeanne Marie Gagnebin conceitua como sendo a diacronia da dominação. (GAGNEBIN,1980, p. 222).

Em minha leitura, o processo de transmissão desta tradição encontra seu ponto de apoio no projeto educacional estatal, sobretudo ao que diz respeito ao ensino da história. Sobre este aspecto que nos interessa, cabe ressaltar a importância do Colégio Imperial de Pedro II, instituição modelo e padrão do ensino secundário no Brasil, na conformação de uma metodologia histórica própria para o ensino que tornou viável tal processo de transmissão.

O método do professor Joaquim Macedo⁵, organizado em compêndio escolar, teve grande influência em outros estabelecimentos de ensino e fora responsável por divulgar a historiografia produzida pelo Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, de forma didatizada.⁶

Vale lembrar que os procedimentos didáticos da época enfatizavam os métodos mnemônicos, onde “decorar, recitar, falar de memória os textos, poesias, verbos, números, nomes de reis, ministros, generais eram a base do ensino nas escolas” (GASPARELLO, 2004 apud TOLEDO, 2016, p. 345).

⁵ Joaquim Manuel de Macedo foi o primeiro professor de História do Imperial Colégio de Pedro II. Macedo escreveu dois manuais de referência sobre a história do Brasil: *Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio de Pedro II* (vol 1.1861, vol 2 1863) e *Lições de História do Brasil para uso dos alunos das escolas de Instrução Primária* (1865), destaque para sua participação ativa no IHGB e sua ligação com a família imperial, sendo preceptor das princesas Isabel e Leopoldina. Atuou ainda como deputado provincial entre 1854 e 1859 e deputado geral nos anos de 1863, 1867, 1878 pelo partido liberal, exerceu cargos no Conselho Diretor de Instrução Pública da Corte e escreveu crônicas semanais para os jornais *A Nação*, *Jornal do Commercio* e *A Reforma*. Também era formado em medicina pela faculdade do Rio. Cf. ANDRADE, Priscila, 2008, p.1).

⁶ Professorando desde alguns anos a História do Brasil no Imperial Colégio de Pedro II, reconhecemos no fim de breve experiência que se fazia sentir a falta de um compêndio dessa matéria que fosse escrito e metodizado de harmonia com o sistema de estudos adotado naquele importante estabelecimento, e também compreendemos que a nós, como professores da cadeira respectiva, cumpria mais que a outro qualquer procurar satisfazer uma tal necessidade (MACEDO, 1861 apud TOLEDO, 2016, p.342)

Com este objetivo, o método do professor Joaquim Macedo, consistia em ensinar por “lições”, textos, análises expositivas e sínteses de quadro sinótico, aquilo que a classe dominante gostaria que fosse lembrado.

Sobre o recurso do quadro sinótico, Toledo pontua que,

era o dispositivo didático com o qual se pretendia auxiliar nessa difícil tarefa de dispor da memória cognitiva para aprender sobre os fatos, os atributos, os personagens memoráveis da história pátria. Ele compunha-se das seguintes colunas: **Personagens; Atributos; Feitos e Acontecimentos e Datas**. Ao lado do texto das lições, nas margens, aparecem em destaque as datas referentes aos assuntos tratados, de forma que ressaltar os personagens, seus atributos, datas e fatos era o eixo norteador do método de ensinar. (TOLEDO, 2016, p. 345)

O sentido do ensino e da aprendizagem de História, desde então, cristalizou uma concepção que ainda hoje, no século XXI, encontra alguma ressonância no meio escolar e, principalmente, fora dele, a partir da noção que [aprender] História é “decoreba” ou que um bom professor ou professora é aquele/a capaz de memorizar o máximo de conteúdo possível, independentemente da importância daquela informação para si ou para seus alunos. Em outras palavras, não importa a quem serve tal conhecimento e se esse corrobora a tradição dos vencedores ou a tradição dos vencidos.

Em um texto intitulado “A Vida dos Estudantes”, Benjamin, ao analisar o ambiente universitário em 1914, sustentava que essa instituição de ensino e pesquisa, não poderia se curvar aos interesses do Estado e de grupos particulares, tampouco se reduzir a um espaço de acúmulo de conhecimentos petrificados. Para tanto, convocava os estudantes do movimento universitário a cultivarem o espírito crítico, alicerçado à uma revalorização teórica, onde a inquietação e o questionamento estivessem sempre presentes. (BENJAMIN, 2009)

Em uma experiência diametralmente oposta à tradição dos vencedores, as experiências anarquistas buscaram a quebra desta transmissão. Para estes, a educação era vista a partir de três níveis de dimensão: educação formal, não formal e informal. Em outras palavras, sua concepção ampliada de educação tinha relação direta com o cotidiano, extrapolando o universo da escola. Na construção de uma greve no espaço de trabalho, nos movimentos espontâneos dos trabalhadores e estudantes, durante a prática do teatro social, na realização de conferências, tais espaços de discussão e socialização dos conhecimentos tinham um caráter pedagógico. (CALVASARA, 2002, p.3)

A possibilidade de intercambiar experiências, de aprender em toda parte, em todo meio, na qual ciência e vida adquiriam um sentido artesanal/prático fazia com que a

educação, para os anarquistas, fosse vista de forma integral como uma ferramenta à serviço da emancipação, a partir da qual era mais propício criar um elo geracional entre meninos e velhos e não-hierarquizante entre mulheres e homens.

Ao analisar as contribuições anarquistas no Brasil da Primeira República, Luíza Vieira Maciel considera que a educação anarquista tinha como prioridade o movimento, adaptação, crítica e autocrítica neste processo de transformação da realidade.

A construção da transformação não é deslocada das massas, mas é feita em meio a elas, e a educação só é um processo educativo real na medida em que é produto de uma reflexão autônoma, o que também não exclui a coletividade de sua produção. A educação não deve adequar os seus a fim de que eles se encaminhem para os sentidos que são por qualquer razão julgados os melhores. A educação, sim, é que deve se adequar a quem está sendo destinada, a fim de fazer sentido e de contribuir verdadeiramente, seja com a classe operária, as crianças ou qualquer outro. A cultura e a própria educação devem passar a ser um produto das massas e não os homens serem um produto passivo da educação e da cultura. (MACIEL, 2010)

Inspirada pela pedagogia da Escola Moderna de Barcelona, de Francisco Ferrer, as Escolas Livres no Brasil encontraram residência em São Paulo a partir de 1912. A Instrução Racional era praticada num ambiente misto, com meninas e meninos, sem avaliações ou castigos, nem premiações. A noção de “bom aluno”, de caráter meritocrático e individualista era repudiada, pois

para os libertários, a luta pela instrução se inseria no contexto das demais batalhas que se desenrolavam no sentido de recuperar instrumentos de atuação social historicamente monopolizados pelas classes dirigentes. Insistiam na necessidade da educação como instrumento de atuação social. Era necessária instrução para melhor reivindicar, ao mesmo tempo em que era necessário reivindicar para poder estudar mais. A constatação de que a escola funcionava como foco doutrinador a serviço das camadas dirigentes fez com que os libertários redobrassem seus ataques contra o ensino sob controle estatal. (CALSAVARA, 2002, p.5)

De caráter anticlerical⁷, antiestatal e potencialmente subversivo aos olhos do Estado, tais escolas não gozaram de um longo período de existência, por razões óbvias. No entanto, convém registrar suas ações educacionais e sua inscrição na luta simultânea

⁷ A querela entre anarquistas e a Igreja Católica era constante. Em sua cruzada eucarística, nome do panfleto utilizado pela Igreja à época, faltava ao lar operário, exemplos fortes de virtude, trabalho e família, que seriam aprendidos a partir do modelo da Sagrada Família. Para os anarquistas, a Igreja Católica tentava docilizar o operariado, “lançando mão de todos os recursos de catequização e fanatismo” (A Plebe, n.16 de 23/3/1919 apud HARDMANN, 1983)

– da transformação da realidade no presente à ação pedagógica de transmissão da memória/ tradição dos vencidos.

O papel da imprensa operária, neste sentido, cumpriu alguns desses objetivos descritos acima. A publicação do *O Início*, por exemplo, de responsabilidade dos estudantes; *Boletim da Escola Moderna*, além dos jornais *A Voz do Trabalhador* e na revista *A Vida*, trouxe tanto em sua forma (jornal), quanto em seu conteúdo, a possibilidade de uma divulgação do cotidiano escolar formal para fora dos muros e a divulgação dos acontecimentos externos para dentro da escola. Acerca de *O Início* (1915), escrito pelos alunos da Escola Moderna número 1, as notícias informavam sobre a manutenção da escola e do jornal; análises sobre a conjuntura do país e externa; rememoração de datas comemorativas do movimento operário, textos relativos aos trabalhos de campo pela cidade de São Paulo; divulgação de exercícios de observação e descrição da sala de aula, onde os alunos relatavam a presença de instrumentos musicais e outros materiais incomuns em salas de aula, tais como faca, saca-rolhas, navalhas.⁸

Fica evidente, portanto, a não diferenciação entre o ambiente formal de aprendizagem (a escola) e outros espaços não-formais. A prática de ensino e aprendizagem das escolas libertárias rompia com a dinâmica de passividade dos educandos e autoridade dos educadores tão presente na tradição dos vencedores. Certamente, os libertários do início do século vinte, ficariam perplexos com a concepção de escola em voga cem anos depois, a saber, a escola concebida como “bolha”: uma escola alijada da vida em sociedade, um espaço de superproteção das crianças e adolescentes em formação.

Pelo contrário, a experiência anarquista, a partir de uma análise acurada das fontes da época, aponta para o rompimento de qualquer prática que oblitere os caminhos de emancipação de crianças e jovens, como vemos no exemplo a seguir.

No jornal *O Início*, o estudante anarquista João Bonilha, de dezesseis anos, argumenta seu ponto de vista a partir dos “de baixo”. Classificando a experiência da Primeira Guerra como catastrófica escreve que

em primeiro lugar, [precisamos] acabar com esses governadores, imperadores, reis, e finalmente com os burgueses de todas as classes, que são três causadores desta monstruosa catástrofe, na qual tantas pessoas inocentes morrem deixando

⁸ O jornal *A Voz do Trabalhador* da Confederação Operária Brasileira (COB), circulou entre 1908 a 1915, a revista *A Vida* de 1914 a 1915. O jornal *O Início*, de responsabilidade dos estudantes da Escola Moderna de São Paulo, há referências entre os anos de 1915 e 1916.

suas famílias num mar de tristeza e desconsolação" (*O Início* apud MORAES, p.3)

Em face da corrente dominante do ensino de História, cuja matriz patriótica era modelar, podemos observar a inauguração de tradições divergentes, tal como a anarquista, ainda no início do período republicano no Brasil. O que diferenciava a educação anarquista das demais? Como foi possível a construção deste modelo educacional dissidente?

Para Hardmann, “a moral anarquista esteve sempre preocupada em montar uma fortaleza cultural que resistisse aos males da ordem dominante e fosse como um campo de treinamento para a comunidade do porvir.” (HARDMANN, 1983, p.64).

Algumas pistas, para além daquelas percorridas até aqui, podem ser encontradas nas indicações de leitura adotadas pelo projeto libertário de educação. No artigo “Leitura que recomendamos - o que todos devem ler”⁹, Moraes analisa, como exemplo, uma obra sugerida para o ensino de história. O *Compêndio de História Universal* de Clemencia Jacquet¹⁰ (1901) tinha como objetivo explicar o movimento da história a partir do ângulo dos trabalhadores.

Pela nossa parte compreendemos de muito diversa maneira a história da civilização: pegando nos homens à sua aparição sobre a terra, **esforçamo-nos em reconstituir a vida real com todas as suas lutas**, com todos os seus sofrimentos e progressos; também procuramos pôr a nu a maldade de todos os exploradores: guerreiros, legisladores, sacerdotes; e de todo conjunto de ludibrios que sofrem os povos, os verdadeiros, os que trabalham [...] (JACQUINET, 1901 apud SILVA, 2018, p.20, grifo nosso)

Jacquet durante a elaboração dos seus compêndios didáticos, também se preocupava em fornecer orientações didáticas aos educadores quanto ao ensino da disciplina História. Em relação à idade, a educadora sugere que seja a partir dos onze anos, pois só a partir deste momento do desenvolvimento, a faculdade de observação é

⁹ Seção da *A Vida* cujo nome dá título ao artigo de Moraes, era uma publicação mensal de filosofia libertária com atividade entre os anos de 1914 e 1915. O objetivo da revista era contribuir para a formação intelectual dos militantes. Importante destacar que as recomendações de leitura não se encerravam na literatura anarquista clássica e nem somente em obras clássicas de formação militante. Há sugestões de obras como *O Capital* de Karl Marx e *Assim Falava Zaratustra*, de Nietzsche, por exemplo, bem como livros sobre *O ensino de História*; *O Teatro na Escola e Educação e Ensino* (Educação Integral) do português Adolfo Lima, entre outros. Cf. CARRÃO, s/d

¹⁰ Clemencia Jacquet foi uma educadora francesa, que se juntou a Ferrer na edificação da escola racionalista. Apesar de sua importância a frente da coordenação e direção pedagógica da Escola Racionalista - “responsável pela base teórica que subsidiaria o trabalho pedagógico da Escola Moderna”, sua contribuição não teve visibilidade em boa parte dos estudos sobre a Escola Moderna. Menos ainda, sua contribuição teórica no campo da História e do Ensino de História. (Cf. SILVA, 2018, p.2)

adquirida, então “[seria] o tempo de lhes falar dos homens que os precederam, preparando-lhes o caminho” (JACQUINET, 1901 apud SILVA, 2018, p.19)

Sua preocupação em relação ao ensino da História tinha a ver com uma preocupação política evidente: instruir os homens do presente acerca de sua história, que a meu ver, para a autora significava a reconstituição da vida real com todas as suas lutas, a fim de que estes homens e mulheres pudessem traçar sua rota de emancipação.

Suas críticas direcionadas ao ensino tradicional dos vencedores expunha uma questão fundamental, muito próxima das indagações de Walter Benjamin, talvez mais otimista¹¹, em relação à “história da civilização”. Ambos identificavam que o progresso tem sido a medida do sucesso dos vencedores, ou seja, o progresso do capital.

Que se compreendeu, porém, sob o nome de história da civilização? Trata-se de expôr os esforços dos homens, de todos os homens, na sua marcha ascendente para um futuro melhor? Não. Limitam-se a mostrar o funcionamento e os diversos expedientes dos governos; a extensão do comércio, isto é, da exploração do homem pelo capital, da vassalagem do dinheiro; também se nos fala muito das elucubrações altamente fantásticas dos fundadores de religiões e a sua suposta ação benéfica na humanidade (JACQUINET, 1901 apud SILVA, 2018, p.20)

Portanto, a educadora destaca que o ensino de História, tal como vinha sendo conduzido: quer seja a partir do funcionamento dos governos e o estudo da cronologia dos reis, quer seja pela extensão do comércio e relatos de guerras, se reduz à história que nada tem a ver com a vida dos explorados, tornando-se aquilo que o professor Alexandre Samis (2017) intitula (e critica) como a história biográfica dos estados. (informação verbal)

Segundo Jacquinet,

(...) seus apontamentos criticam a história entendida como "relato das guerras, cronologia dos reis, relato que se reduzia à glorificação da força"
 (...) Para a autora, isso não representava um ensino útil, "pelo contrário, muitos cérebros juvenis se apaixonaram pela fama dos conquistadores, cujas virtudes e glórias tanto se exaltava" o que revelava que o estudo da história estava destinado a "ilustrar as novas gerações com a experiência das já mortas" (JACQUINET, 1901 apud MORAES, p.55, grifo nosso).

¹¹ Este otimismo pode ser verificado quando diz “hoje, é certo o triunfo do ideal; só falta apressá-lo, e para isso basta que o proletariado robusteça a sua instrução, e repila a ignorância.”(JACQUINET apud SILVA, 2018, p.21). Diferentemente de Benjamin, Jacquinet aponta para a inevitabilidade do triunfo do ideal emancipatório. No entanto, ambos apontam para a urgência de ação da classe trabalhadora. Para Benjamin, frear a locomotiva do progresso, isto é, realizar a revolução, é a condição indispensável para evitar a catástrofe. Em outras palavras, para Benjamin, a emancipação da humanidade não é algo inevitável.

Além disso, é possível observar a crítica de Jacquinet a partir de um olhar de gênero. O estudo e o ensino de História no qual se prioriza a glorificação da força, a cronologia dos reis e o relato das guerras, em consequência, invisibiliza os trabalhadores, e, principalmente, exclui as trabalhadoras. Estas que não participaram do “cortejo triunfal” dos vencedores e tampouco configuraram as páginas sobre as linhas de frente das batalhas, onde a glorificação da força é quase sempre atribuída ao masculino.

Ensinar história a partir de um olhar de gênero induz o professor ou professora a “procurar o que há de cultural nas percepções das diferenças sexuais como também a influência das ideias criadas a partir destas percepções na constituição das relações sociais em geral”. (PINSKY, 2009, p.34)

Faz-se necessário o permanente exercício do professor(a)/pesquisador(a) desde o momento em que decide atuar a contrapelo. Na sugestão de Joan Scott, vale questionar “qual é o efeito sobre as práticas estabelecidas da história de se olhar os acontecimentos e as ações pelo lado de outros sujeitos, as mulheres, por exemplo? Qual o relacionamento entre o historiador e os sujeitos sobre os quais ele/escreve?”. (SCOTT, 1992, p.80-81)

O trabalho de reparação e reconstituição da vida real com todas as suas lutas requer uma quebra não apenas da transmissão da História dos vencedores, mas também, em larga medida, de uma história associada à contribuição única e exclusivamente feita por homens. Neste sentido, no próximo tópico do artigo, apresento uma reflexão teórica incorporando a proposta prática da sequência didática.

4. A invisibilidade da representação feminina na Primeira República

Os historiadores do século XIX e inícios do XX ocuparam-se com objetos e temas ligados à história política e no domínio público, às guerras, relacionados aos grandes homens e feitos, privilegiando, sobretudo, fontes administrativas, diplomáticas e militares, distanciando-se, por exemplo, das fontes “pouco nobres” tais como as fontes literárias. (SOIHET; PEDRO, 2007, p.284)

Bonnie Smith (2003) revela em um estudo minucioso, a existência de historiadoras que nos séculos XVIII e XIX debruçaram-se em temas associados à vida cotidiana e literatura, onde os escritos foram categorizados como romances históricos e relegados ao silêncio, resultando no quase que total desconhecimento sobre elas na escrita da história da historiografia.¹² Autoras e obras foram classificadas como amadoras e fictícias. O sujeito da História era o homem branco ocidental. A História e seu ensino estavam, portanto, sob seu domínio.

Para SOIHET; PEDRO (2007), um ponto de inflexão começou a ser delineado a partir da década de 60. As historiadoras apontam para o surgimento de movimentos críticos alinhados à esquerda, principalmente, as contribuições dos movimentos negros anticoloniais e das correntes marxistas “revisionistas” que não se identificavam com o stalinismo e a nova onda feminista. Estes movimentos sociais influíram para o campo dos estudos acadêmicos, visibilizando os excluídos da história, tais como os operários, escravizados, camponeses e mulheres. (SOIHET; PEDRO, 2007, p.284)

A área de estudo conhecida como “História das Mulheres” adquiriu expressão na década seguinte. A preocupação dos trabalhos das historiadoras de mulheres voltava-se para o reconhecimento de que a condição feminina é constituída histórica e socialmente, com destaque às biografias coletivas ou individuais de mulheres, à dimensão política da vida privada, às evidências da participação feminina nos acontecimentos históricos e na vida pública. (SOIHET; PEDRO, 2007, p.285)

Em um momento posterior ficou claro que não bastava acrescentar as mulheres aos livros de História, tornava-se necessário repensar o próprio saber histórico para além de um caráter de inclusão das mulheres na dinâmica do processo histórico. Isto porque buscava-se entender, por exemplo, por quais razões, as experiências masculinas passaram

¹² Sobre o processo de profissionalização dos historiadores e a exclusão das mulheres deste processo, ver SMITH, Bonnie. *Gênero e História Homens, mulheres e a prática histórica*. São Paulo: Edusc, 2003.

a ser as únicas representativas da história humana e a partir disso, o enfoque exclusivo sobre as mulheres cedeu terreno para o estudo das relações entre os sexos¹³.

Novas problematizações a partir das relações entre os sujeitos históricos foram feitas, ou seja, as ações *entre* homens e mulheres no tempo, bem como à historicidade do que diz respeito às classificações sociais de masculino e feminino em determinado contexto.

Assim, os significados de ‘ser homem’, ‘ser mulher’ ou de identidades e papéis [relacionados de algum modo a concepções que fazem referência a sexo] como ‘mãe’, ‘boa esposa’, ‘moça de família’, ‘chefe de casa’ são entendidos, na perspectiva de gênero como situações produzidas, reproduzidas e/ou transformadas ao longo do tempo (PINSKY, 2009b, p.163)

Em busca de definição para gênero, é Scott (1986) (apud PINSKY, 2009b, p.165) quem formula quatro elementos que podem atuar em conjunto:

- a) Símbolos que evocam múltiplas representações (por exemplo, Eva e Maria, inocência e corrupção, virtude e desonra). Eles devem ser pesquisados em suas modalidades e nos contextos específicos em que são invocados.
- b) Conceitos normativos que evidenciam as interpretações e os significados dos símbolos (doutrinas religiosas, regras sociais, científicas, políticas), e que remetem a afirmações dominantes dependentes da rejeição ou repressão de possibilidades alternativas. Aqui o desafio das pesquisas seria revelar o debate por trás da aparência de uma permanência eterna na representação binária e hierárquica de gênero.
- c) Política, instituições e organização social, noções e referências que devem ser incluídas nas análises, pois gênero é construído tanto no parentesco quanto na economia e na política;
- d) Identidade subjetiva. O pesquisador pode examinar os modos pelos quais as identidades de gênero são constituídas, relacionando-as a atividades (educacionais, políticas, familiares etc.), organizações e representações sociais contextualizadas.

Em outras palavras, por meio da História Social, pode-se estudar “*as normas culturais, os modelos de conduta e a moral dominante, a ordem social e as hierarquias de poder estabelecidas, quanto analisar as contradições internas desses discursos, suas ambiguidades, armadilhas e lacunas*”, além de ser possível “[*investigar*] *as experiências*”

¹³ O próprio termo sexo foi questionado por remeter ao biológico e com os estudos de gênero houve um deslocamento importante, ao retirar as análises das diferenças sexuais das correntes deterministas biológicas, inserindo-as no movimento da História. A categoria gênero passou a ser utilizada para evidenciar os aspectos culturais das diferenças sexuais.

e ao mesmo tempo, interpretar significados culturais, conferindo historicidade às representações de gênero” (PINSKY, 2009b, pp.178-180)

Os estudos de gênero ofereceram novas formas de se pensar os objetos de estudos históricos ou de repensar até novos objetos para tais estudos. Aliado à isto, o desenvolvimento de campos como a história das mentalidades e história cultural, bem como o diálogo interdisciplinar com a linguística, a psicanálise, a antropologia e a literatura refinou a abordagem dos estudos sobre as mulheres e posteriormente, de gênero. (SOIHET; PEDRO, 2007, p.285)

Ou seja, com a formulação do gênero enquanto categoria analítica, o leque de objetos de investigação ampliou-se muito, pois feminino e masculino não remete necessariamente à categoria empírica homem ou mulher, mas pode ser relacionado a objetos, atitudes, condições específicas, discursos científicos, relações familiares, ideias sobre sexualidade, maternidade e paternidade, nas ideias veiculadas pelos meios de comunicação, etc (PINSKY, 2009b, p.164)

Para Pinsky, depois do grande avanço historiográfico que foi o reconhecimento do lugar das mulheres na História,

os historiadores passaram rapidamente a focalizar as relações entre os sexos até que muitos resolveram adotar a perspectiva de gênero reconhecendo suas evidentes vantagens para a compreensão do social. Nesse processo, ganharam destaque também as pesquisas preocupadas com as experiências masculinas, estudadas em sua especificidade. (...) ou as experiências diferenciadas por gênero em determinadas classes sociais, grupos étnicos ou etários. Mesmo um assunto que para muitas pessoas parece dizer respeito exclusivamente aos homens, como a História das Guerras, na perspectiva de gênero, abarca muito mais possibilidades e enfoques. (PINSKY, 2009, p.38)

Fundamentado neste arcabouço teórico, foi possível a formulação de novos planos de aula sobre velhos conteúdos. Minha hipótese central é que há uma invisibilidade da mulher, sua participação e importância, nos movimentos rurais e urbanos de resistência ao projeto modernizador da Primeira República. A partir de um “olhar de gênero” proponho demonstrar como foram percebidas e representadas, por meio dos “documentos de barbárie”, bem como suas estratégias e atuações na luta por terra/moradia e por sobrevivência, seja no campo ou na cidade. Pretendo ainda evidenciar a contemporaneidade das lutas nos tempos atuais.

A intenção, portanto, é demonstrar a resistência de homens e mulheres em regiões geográficas distintas, com o objetivo de que os estudantes estabeleçam nexos entre as

aulas em sequência e, que sejam capazes de identificar as permanências que atravessam o período republicano até os dias de hoje.

Em relação aos planos de aula acerca de Canudos e Contestado, questiono também a visão comumente cristalizada pelos manuais didáticos, a saber, mais sobre a insistência de seu caráter milenarista e “fanático” e menos sobre seu potencial de contestação da ordem vigente.

Neste sentido, será que somente havia homens em Canudos? Havia famílias no arraial do Belo Monte? O que se sabe sobre as mulheres do sertão? Como se dá a representação de homens e mulheres nas fontes disponíveis, para além da figura de Antônio Conselheiro? Por meio das fontes visuais e relatos disponíveis que contam a história a partir da perspectiva dos vencedores, intenciono ensinar a história a contrapelo, tornando visíveis, seus silêncios, interrogando esquecimentos e invisibilidades e inserindo, por meio da reflexão e análise conjunta aos estudantes, a tradição de luta dos oprimidos e oprimidas ao longo da História.

Um olhar de gênero sobre a história do Arraial de Belo Monte na Primeira República pode trazer à tona um capítulo da história das construções sobre masculinidade e da linguagem da guerra (humilhações, terrorismo de estado e violências de gênero), das suas consequências, tais como, o desmantelamento da comunidade e a destruição das famílias em que ali viviam, o desequilíbrio demográfico no que diz respeito à razão de sexo, a situação das mulheres viúvas e dos filhos órfãos, como indica Pinsky em relação às situações de guerra. (PINSKY, 2009, p.38)

O silêncio em relação à participação das mulheres da região do Contestado também é notório. As mulheres do Contestado atuaram não só como orientadoras espirituais, mas exerceram papéis de liderança e comando de tropas, mediarão negociações e atenderam às necessidades de grupos durante os tempos de conflito.

Neste sentido, a professora ou professor que optar por uma abordagem que tenha a dimensão das relações de gênero em suas aulas, terá a chance de despertar em seus alunos uma percepção muito mais acurada do social. Uma opção que, nos tempos atuais, também tem como efeito (neste caso, colateral ou indesejado), a perseguição de grupos conservadores.

5. O professor enquanto crítico revolucionário e a relação passado-presente-futuro na compreensão de temáticas da Educação Básica

“A ideia emancipadora, como todas as ideias novas lutou para abrir caminho; é perseguida por todos os governos, amaldiçoada por todos os exploradores, e, infelizmente, até repelida por muitos daqueles a quem há de redimir”

(Clemencia Jacquinet)

Na história da educação do Brasil recente, o projeto de lei Escola Sem Partido (PL 7180/201) está na agenda do dia. O projeto que seguia tramitando na Câmara até o ano passado propunha a garantia de que o ensino nas escolas estivesse em conformidade com os valores e concepções morais da família de tipo conservador. O arquivamento do projeto, porém, não significou o fim da perseguição ideológica contra os trabalhadores e trabalhadoras da educação.¹⁴ Com esse objetivo, a bancada religiosa na Câmara, representada pelas Frente Parlamentar Católica e a Frente Parlamentar Evangélica, está mobilizada ideologicamente para barrar qualquer iniciativa destoante do modelo mencionado acima, ou seja, na afirmação de que não há lugar para uma educação do tipo democrática.

Neste sentido, o projeto, que pode ser desarquivado a qualquer momento, prevê uma série de medidas que colocam o trabalho docente em permanente risco e ameaça. Podemos citar, por exemplo, a obrigatoriedade na afixação de cartazes em sala de aula sobre os seis deveres do professor¹⁵; a criação de um canal direto de denúncia anônima do estudante; a proibição da oferta de conteúdos de gênero ou orientação sexual em sala; o banimento da discussão sobre gênero sob a desqualificação de “ideologia”. Neste viés, a conduta do professor ou professora em sala estaria reduzida à condição de instrução ou transmissão neutra de conteúdos, deixando a cargo da família, aquilo que seria da dimensão axiológica.

O projeto visa silenciar o debate ampliado sobre tais temas no interior da escola gerando efeitos sociais para além dos muros. Uma educação amordaçada pode aprofundar as desigualdades, perpetuar a incompreensão e a naturalização acerca da violência sexual. Ao contrário, uma educação emancipadora, um ensino da História que aborde a questão

¹⁴ Muito pelo contrário, para o presidente da comissão especial que analisa a proposta da Escola Sem Partido, não há motivos para derrota, uma vez que o tema está em toda parte, das escolas às igrejas, nas ruas, inclusive em debate presidencial.

¹⁵ Mais informações disponíveis em: <http://escolasempartido.org/images/bann.pdf>

da opressão e da brutalidade, por exemplo, pode romper os silêncios, inclusive, os profundos silêncios de meninos e meninas que sofrem todo tipo de violência, tal qual a violência intrafamiliar.¹⁶

O professor ou professora, diante deste cenário permanente de opressão e barbárie, onde somado a isto, há perseguições à atividade docente e disputas em relação ao que deve ou não ser ensinado, necessita se afastar das pretensas zonas de neutralidade, transgredir o institucionalizado e aquilo que está em vias de institucionalização, para auxiliar na construção do “verdadeiro estado de exceção”¹⁷. Uma vez que,

A tradição dos oprimidos nos ensina que o "estado de exceção" no qual vivemos é a regra. Precisamos chegar a um conceito de história que dê conta disso. Então surgirá diante de nós nossa tarefa, a de instaurar o real estado de exceção; e graças a isso, nossa posição na luta contra o fascismo tornar-se-á melhor. A chance deste consiste, não por último, em que seus adversários o afrontem em nome do progresso como se este fosse uma norma histórica. O espanto em constatar que os acontecimentos que vivemos "ainda" sejam possíveis no século XX não é nenhum espanto filosófico. Ele não está no início de um conhecimento, a menos que seja o de mostrar que a representação da história donde provém aquele espanto é insustentável. (BENJAMIN, 1940)

Seguindo a tradição dos oprimidos, diferentemente de SOIHET; PEDRO (2007), identifico desde o início do século XX, novos aportes e problematizações em relação à questão dos excluídos em geral, e também, especificamente, em relação à questão da mulher. Além de Walter Benjamin e sua sugestão de uma história “às avessas”, a partir do ângulo dos vencidos, podemos rememorar a atuação de mulheres educadoras ainda pouco visíveis na história da educação, pioneiras na elaboração de um ensino visto de baixo, como a já citada Clemencia Jacquinet, e da professora e escritora anarquista Maria Lacerda de Moura¹⁸.

¹⁶ Recentemente, a agência Intercept noticiou o caso de uma menina de 12 anos, moradora do Tocantins, que após assistir uma palestra sobre violência sexual no colégio, reconheceu-se como vítima de abuso e obteve ajuda. Disponível em: <https://theintercept.com/2018/06/05/jovens-sexo-estupro-escola-sem-partido/>. Infelizmente, para os grupos conservadores, é mais válido atacar o discurso sobre “o avanço maldito da ideologia de gênero que vem destruindo a inocência das crianças” e ignorar o alto índice de violência sexual no interior das famílias.

¹⁷ Segundo Lowy (2005, p.85), esse "estado de exceção" utópico é prefigurado por todas as revoltas e sublevações que interrompem apenas por um breve momento o cortejo triunfante dos dominantes.

¹⁸ Dentre as obras publicadas por Maria Lacerda de Moura estão A Fraternidade e a Escola (1922); A Mulher hodierna e seu papel na sociedade (1923); A mulher é uma degenerada? (1924), Lições da Pedagogia (1925), Religião do amor e da beleza (1926); Civilização, tronco de escravos (1931) Amai-vos e não vos multipliqueis (1932); Han Ryner e o amor no plural (1933), Clero e Fascismo, horda de embrutecedores (1933), Fascismo, filho dileto da Igreja e do Capital (1933), entre outros. De sua biografia, vale destacar o momento em que dirigiu a Federação Internacional Feminina, entidade criada por mulheres de São Paulo e Santos, conforme se verifica no estudo de COSTA; MARTINS (2016). Em 1921, nos estatutos daquela entidade, inseriu a proposta de modificação dos currículos das escolas femininas, incluindo a disciplina “História da mulher, sua evolução e missão social”. Segundo RAGO (2012), o contato

Em *Lições de Pedagogia* (1925), com críticas semelhantes às de Jacquinet, Moura critica a proposta vigente da educação oficial à época no Brasil, tratando-a como mecanicista, reprodutivista e opressora. Sua crítica contundente, porém, não se restringe ao tema da educação formal. Durante a Primeira República, preocupou-se em abordar temas, ainda hoje, considerados polêmicos. Temas muito presentes no cotidiano escolar.

Entre as décadas de 1910 e 1930, a libertária mineira publica *Em torno da Educação* (1918), *A Mulher é uma Degenerada?* (1924), *Religião do Amor e da Beleza* (1926), *Han Ryner e o Amor Plural* (1928), *Amor e não vos multipliqueis* (1932), livros que têm como visada principal a situação social das mulheres e a crítica contundente da moral sexual. Nesse sentido, Maria Lacerda radicaliza a denúncia da opressão de gênero, entre pobres ou ricas, jovens ou velhas. Temas dificilmente discutidos por mulheres em sua época, como a educação sexual dos/das jovens, a exigência da virgindade feminina, o amor livre, o direito ao prazer sexual, o divórcio, a maternidade consciente e a prostituição figuram entre os mais importantes, na extensa produção intelectual da polêmica escritora. (RAGO, 2012:62 o destaque é seu ou do autor? Se for do autor colocar grifo do autor)

Benjamin (1914), Moura (1925) e Jacquinet (1901) apontam para a necessidade da existência do educador enquanto crítico em busca de mudanças sociais. A meu ver, cada qual a seu modo, em realidades distintas, foram capazes de identificar a necessidade de tratar sobre temas pouco nobres e fortalecer uma tradição de crítica ativa a favor dos oprimidos ou excluídos da História.

Uma das intenções de Moura, por exemplo, era despertar a mulher e a sociedade de um “sonno letárgico”, evidenciando necessidades que continuam relevantes em nosso contexto de ataque explícito à educação emancipadora.

(...) Enquanto o proletariado não cuidar das suas escolas, sua cultura, num surto titânico contra a exploração do homem pelo homem, – inútil pensar na equidade social porquanto haverá sempre uma facção mais esperta a qual tomará as rédeas dos governos e os lugares privilegiados, em detrimento de outros sonhos mais altos. (MOURA apud LEITE, 1984, p.79)

Despertar a centelha para a criação do “verdadeiro estado de exceção” também era a aposta de Benjamin, que por meio de suas teses indicou que “a consciência revolucionária não se pode prosternar diante das representações usuais do passado” (KONDER, 1999, p.14)

de Moura com a pedagogia libertária se deu através do professor José Oiticica, professor do Colégio Pedro II.

A imbricação entre passado-presente-futuro, para os autores em questão, tinha um caráter político a ver com os rumos da educação e com a história ensinada, narrada e transmitida.

O sentido de permanência e perpetuação das injustiças sociais impele ao professor ou professora a atuar como crítico revolucionário, onde passado e presente estão intimamente relacionados, pois “a crítica revolucionária do que está acontecendo [no presente] implica a crítica revolucionária do que aconteceu” (KONDER, 1999, p.14)

Com este objetivo, para Benjamin era necessário romper não apenas afetivamente com os vencedores, mas com toda a sua tradição teórico-metodológica; suas formas de compreender a temporalidade histórica; suas celebrações de triunfo, marcos, periodizações e “tesouros culturais”, com sua filosofia burguesa da história, que atingiu, inclusive, grande parte do marxismo do século XX.

Em suas palavras,

Articular o passado historicamente não significa conhecê-lo "tal como ele propriamente foi": Significa apoderar-se de uma lembrança tal como ela lampeja num instante de perigo. Importa ao materialismo histórico capturar uma imagem do passado como ela inesperadamente se coloca para o sujeito histórico no instante do perigo. O perigo ameaça tanto o conteúdo dado da tradição quanto os seus destinatários. Para ambos o perigo é único e o mesmo: deixar-se transformar em instrumento da classe dominante. (BENJAMIN apud LOWY, 2005, p.65)

Sua crítica ao historicismo em buscar incessantemente um passado linear, “tal como ele foi”, como se fosse possível tal feito, parece pouco útil aos propósitos de um ensino da história na qual a tradição dos oprimidos é sempre sufocada. Há uma avaliação negativa à concepção homogênea, vazia e mecânica (como um movimento de relojoaria) do tempo histórico. (LOWY, 2002, 2011)

Contra essa visão linear e quantitativa, Benjamin opõe uma **percepção qualitativa da temporalidade**, fundada, de um lado, na rememoração, de outro na ruptura messiânica/revolucionária da continuidade. A revolução é o “correspondente” (no sentido baudelairiano da palavra) profano da interrupção messiânica da história, da parada messiânica do devir”(Tese XVII): as classes revolucionárias, escreve na Tese XV, estão conscientes, no momento da ação, de “romper o contínuo da história” (LOWY, 2002, p.205)

A redenção messiânica, inspirada pela teologia judaica, nada mais seria que a reconquista do paraíso, isto é, por meio da ruptura de uma história cristalizada a partir da criação de uma situação revolucionária. Porém, esta redenção só seria possível a partir da

ação de homens e mulheres. O futuro poderia conduzir tanto à fundação de uma nova história e um novo tempo, bem como à continuação da barbárie rumo à catástrofe ou progresso. (KONDER,1992, p.32)

Mais vale, de acordo com a reflexão benjaminiana, resgatar o passado como lampejo, resgatar “os movimentos subjetivos voltados para o porvir que não chegaram a se expressar em realidades objetivas duradouras, embora preches de significação histórica”. (KONDER, 1999, p.67).

Neste sentido, penso na importância das teses de Benjamin na seleção de conteúdos e temáticas válidas para a Educação Básica voltada para estudantes da classe trabalhadora. O ensino de um passado que não seja apenas o triunfo dos vencedores, um passado “atualizado” pode descortinar horizontes futuros, uma vez que, de acordo com Konder (1999, p.94), “os oprimidos de hoje só terão ânimo para combater se reassimilarem as aspirações e os anseios dos oprimidos de ontem”



COLÉGIO PEDRO II
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM ENSINO DE HISTÓRIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – SEQUÊNCIA
DIDÁTICA / PLANO DE UNIDADE

Disciplina: História.

Nível de ensino: Médio.

Ano/Série: 3º ano.

Unidade Programática: Movimentos de resistência no campo e na cidade e relações de gênero na 1ª república (1893 – 1906).

Quantitativo de aulas: 7 aulas de 50 minutos cada.

Sequência das aulas:

AULA 01: Os movimentos sociais no campo e a luta por terra: homens e mulheres de Canudos (1893-1897)

AULA 02: Os movimentos sociais no campo e a luta por terra: homens e mulheres de Canudos (1893-1897)

AULA 03: Os movimentos sociais no campo e a luta por terra: homens e mulheres do Contestado (1912-1916)

AULA 04: Relações de gênero e movimentos sociais rurais no século XXI.

AULA 05: Os movimentos sociais na cidade: relações de gênero no contexto da Revolta da Vacina (1904)

AULA 06: Projeto “#História_em_movimento: tornando a luta visível” – Processo Avaliativo

AULA 07: Projeto “#História_em_movimento: tornando a luta visível” – Processo Avaliativo

AULA 01 e 02: Os movimentos sociais no campo e a luta por terra: homens e mulheres de Canudos (1893-1897)

Introdução: Será que somente havia homens em Canudos? Havia famílias no arraial do Belo Monte? O que se sabe sobre as mulheres do sertão? Como se dá a representação de homens e mulheres nas fontes disponíveis, para além da figura de Antônio Conselheiro? Fotografias e relatos, muitas vezes, contam a história a partir da perspectiva dos vencedores. É preciso contar e ensinar a história a contrapelo, tornando visível, seus silêncios, questionando esquecimentos e invisibilidades e inserindo, por meio da reflexão e análise, a tradição de luta dos oprimidos e oprimidas ao longo da História.

OBJETIVO GERAL:

- **Analisar o movimento de resistência popular em face à exclusão social e miséria no Nordeste, questionando a invisibilidade da participação das mulheres em Canudos. (1893-1897)**

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	RECURSOS DIDÁTICOS
<p>Caracterizar a Primeira República como um período intenso de mobilizações no campo e na cidade</p> <p>Identificar as estratégias de homens e mulheres em busca da terra e da sobrevivência no campo</p> <p>Compreender o grau de organização da</p>	<p>1) O republicanismo no Brasil (A 1ª República):</p> <p>Por meio de um golpe liderado pelo Exército em 1889 com o apoio de republicanos civis.</p> <p>A Primeira República teve duas fases: a primeira fase de teor militar (1889-1894). A segunda fase de governo direto das classes dominantes (oligarquias)</p> <p>2) Exclusão das classes populares: fome, miséria e violência atravessavam a cidade e o campo.</p>	<p>Análise coletiva/preliminar da imagem “400 jagunços prisioneiros” registrada por Flávio de Barros</p> <p>Exposição dialogada, com esquematização no quadro branco.</p> <p>Orientação para leitura coletiva de trecho de “Diários de Expedição”</p>	<p>Quadro branco</p> <p>Projektor para análise das imagens de Flávio de Barros</p> <p>Folha impressa com material suplementar: fragmentos textuais de “Os Sertões” e “Diários de Expedição”</p> <p>Proposta de Atividade</p>

<p>comunidade de Canudos, a ameaça à ordem vigente e a consequente repressão estatal</p> <p>Comparar a caracterização de homens e mulheres de Belo Monte (Canudos) a partir de um “olhar de gênero”</p> <p>Refletir a invisibilização das mulheres em Canudos enquanto sujeitos políticos</p>	<p>69% da população brasileira morava no campo.</p> <p>3) Formas de resistência:</p> <p>1877: no Nordeste, há uma seca violenta, gerando crise econômica e deixando mortos e flagelados. Grupos de famílias e retirantes circulam pelas estradas e povoados em busca de trabalho e comida.</p> <p>Canudos (BA, 1893-1897): comunidade sob liderança de Antônio Conselheiro, estabelecida numa antiga fazenda, no povoado de Canudos, no nordeste da Bahia.</p> <p>No arraial de Belo Monte (Canudos), o funcionamento era autossuficiente: há igrejas, escola, depósito de armas, armazéns, reservatórios de água, terras para plantar e construir moradias.</p> <p>4) Os inimigos da República: modo alternativo de vida x proprietários de terra locais / forte catolicismo de origem popular dito “fanático” x romanização da igreja / contestação à opressão presente no regime republicano (episódio da queima das tábuas dos novos impostos republicanos) x ideal de</p>	<p>e “Os Sertões” do Euclides da Cunha.</p> <p>Análise coletiva da imagem</p> <p>“Corpo Sanitário e uma jagunça ferida” e “400 jagunços prisioneiros”</p> <p>Análise coletiva dos trechos de Euclides da Cunha com proposta de atividade</p>	
---	--	--	--

	<p>civilidade e modernidade = perseguição, repressão e destruição da comunidade de Belo Monte.</p> <p>5) Consequências: incêndio do Arraial de Belo Monte pelo exército; degola de homens e mulheres; alto índice de crianças órfãs de guerra das famílias mortas ou aprisionada; mulheres e crianças aprisionadas como troféu de guerra.</p>		
--	---	--	--

ANEXO I – AULA 01 e 02



“400 jagunços prisioneiros” Link: <http://brasilianafotografica.bn.br/brasiliana/handle/bras/4860>

(no início da aula)

1) Em relação à imagem [acima], o que aparece em primeiro plano? O que você vê?

2) Em sua opinião, qual é a condição dessas pessoas? O que o semblante delas sugere?

3) Você saberia dizer em qual período da História do Brasil isto ocorreu?

(no final da aula)

4) Qual foi a intenção do fotógrafo em registrar mulheres e crianças prisioneiras de guerra?

Relato de Euclides da Cunha sobre Canudos e o jagunço em seu “Diário de Expedição”

Por mais singular que seja a afirmativa, nada de novo vim aqui saber sobre os negócios de Canudos. Notei apenas, tratando com os velhos habitantes de Queimadas, que a influência do Conselheiro é mais ampla do que supunha. Dizem eles que há meses, promanadas de muitos pontos, passaram por esta povoação verdadeiras romarias em direção de Canudos. Uma imigração perfeita. Lugares remotos como o Mundo Novo e Entre Rios ficaram, por assim dizer, desertos. As povoações relativamente mais próximas, como Inhambupe, Tucano e Cumbe, perderam igualmente grande número de habitantes. Homens, mulheres e crianças, velhos trôpegos e titubeantes, moços robustos e desempenados — carregando imagens de todos os tamanhos e de todos os santos, acurvados sob andores, passaram, cruzeiros alçados, à frente, entoando ladainhas, lentamente, pelas estradas. Teve, este fato, muitas testemunhas que aqui estão, contentes. Sob uma atração irresistível famílias inteiras mudaram-se para Canudos que cresceu bruscamente em poucos meses, porque a edificação rudimentar permitia que a multidão sem lar fizesse uma média de doze casas por dia. O fato é assombroso mas acordam, expondo-o, todos os informantes. Não é de espantar a ninguém a resistência desdobrada. Além disto, o homem do sertão tem, como é de prever, uma capacidade de resistência prodigiosa e uma organização potente que impressiona. Não o vi ainda exausto pela luta, conheço-o já, porém, agora em plena exuberância da vida. Dificilmente se encontra um espécime igual de robustez soberana e energia indômia. (...) Imóvel sobre a cela, todo vestido de couro, calçando botas que sobem até a cintura, chapéus de abas largas meio inclinado sobre a frente — as vestes rústicas de um vermelho escuro imprimem-lhe o aspecto de um cavalheiro antigo coberto ainda da poeira da batalha..

(Disponível em: <https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=6149#Queimadas1desetembro> (Acesso em 31 out 2018))

Relato de Euclides da Cunha sobre o jagunço em “Os Sertões”

Fez-se forte, esperto, resignado e prático.

Aprestou-se, cedo, para a luta.

(...)

Atravessa a vida entre ciladas, surpresas repentinas de uma natureza incompreensível, e não perde um minuto de tréguas. É o batalhador perenemente combalido e exausto, perenemente audacioso e forte;

preparando-se sempre para um reencontro que não vence e em que se não deixa vencer; passando da máxima quietude à máxima agitação; da rede preguiçosa e cômoda para o lombilho duro, que o arrebatava como um raio pelos arrastadores estreitos, em busca das malhadas. Reflete, nestas aparências que se contrabatem, a própria natureza que o rodeia — passiva ante o jogo dos elementos e passando, sem transição sensível, de uma estação à outra, da maior exuberância à penúria dos desertos incendiados, sob o reverberar dos estios abrasantes.

É inconstante como ela. É natural que o seja. Viver é adaptar-se. Ela talhou-o à sua imagem: bárbaro, impetuoso, abrupto. . .

(...) O jagunço é menos teatralmente heroico [que o gaúcho]; é mais tenaz; é mais resistente; é mais perigoso; é mais forte; é mais duro. Raro assume esta feição romanesca e gloriosa. Procura o adversário com o propósito firme de o destruir, seja como for. Está afeiçoado aos prélidos obscuros e longos, sem expansões entusiásticas. A sua vida é uma conquista arduamente feita, em faina diuturna. Guarda-a como capital precioso. Não desperdiça a mais ligeira contração muscular, a mais leve vibração nervosa sem a certeza do resultado. Calcula friamente o pugilato. Ao "riscar da faca" não dá um golpe em falso.

Euclides da Cunha sobre a jagunça em seu “Diário de Expedição”

[Queimadas], 3 de setembro

Acabam de chegar, há meia hora, nove prisioneiras; duas trazem ao seio crianças de poucos meses, mirradas como fetos; acompanham-nas quatro pequenos de três a cinco anos.

(...) Das mulheres oito são monstros envoltos em trapos repugnantes, fisionomias duras de viragos de olhos zangados ou traiçoeiros. Uma, porém, destaca-se. A miséria e as fadigas cavaram-lhe o rosto mas não destruíram a mocidade; a formosura ressurgiu, imortal, a despeito das linhas vivas dos ossos apontando duramente no rosto emagrecido e pálido. Olhos grandes e negros, em que se reflete uma tristeza soberana e profunda. Satisfaz a curiosidade dos circunstantes contando uma história simples; uma tragédia em meia dúzia de palavras; um drama quase banal agora, com o epílogo obrigado de uma bala certa de Manulicher ou estilhaço de granada. Nem vale a pena narrá-lo.

[Canudos], 26 de setembro

Mulheres aprisionadas na ocasião em que os maridos caíam mortos na refrega e a prole espavorida desaparecia na fuga, aqui têm chegado — numa transição brusca do lar mais ou menos feliz para uma praça de guerra, perdendo tudo numa hora — e não lhes diviso no olhar o mais leve espanto e em algumas mesmo o rosto bronzeado de linhas firmes e iluminado por um olhar de altivez estranha e quase ameaçadora. Uma delas acaba de ser conduzida à presença do general. Estatura pequena, rosto trigueiro,

cabelos em desalinho, lábios finos brancos, rugados aos cantos por um riso doloroso, olhos vesgos, cintilantes, traz ao peito, posta na abertura da camisa, a mão direita, ferida por um golpe de sabre.

— Onde está teu marido?

— No céu.

— Que queres dizer com isto?

— Meu marido morreu.

(...)

— Há muita gente aí, em Canudos?

— E eu sei?... Eu não vivo navegando na casa dos outros. Está com muitos dias que ninguém sai por via das peças. E eu sei contar? Só conto até quarenta e rola o tempo pra contar a gente de Belo Monte...

— O Conselheiro tem recebido algum auxílio de fora, munições, armas?...

— E eu sei? Mas porém em Belo Monte não manca [mancar - faltar (manquer). É singular este galicismo no sertão] arma nem gente pra brigar.

— Onde estava seu marido quando foi morto?

Esta pergunta foi feita por mim e em má hora a fiz. Fulminou-me com o olhar.

— E eu sei? Então querem saber de tudo, do miúdo e do grande. Que extremos!...

E uma ironia formidável, refletida nos lábios secos que ainda mais se rugaram num sorriso indefinível, sublinhou esta frase altiva, incisiva, dominadora como uma repreensão. Este e eu sei? é o início obrigado das respostas de todos; surge espontaneamente, infalivelmente numa toada monótona, encimando todos os períodos, cortando persistentemente todas as frases.

— Fugiram muitos jagunços hoje, no combate?

— E eu sei? Meu marido foi morto por um lote de soldados quando saía; o mesmo tiro quebrou o braço de meu filho de colo.. Fiquei estatalada, não vi nada... este sangue aqui na minha manga é de meu filho, o que eu queria era ficar lá também, morta...

(Disponível em: <https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=6149#Queimadas1desetembro> (Acesso em 31 out 2018))

Euclides da Cunha sobre a jagunça em “Os Sertões”

Ali estavam, gafadas de pecados velhos, serodiamente penitenciados, as beatas — êmulas das bruxas das igrejas — revestidas da capona preta lembrando a holandilha fúnebre da Inquisição: as "solteiras", termo

que nos sertões tem o pior dos significados, desenvoltas e despejadas, "soltas" na gandaíce sem freios; as "moças donzelas" ou "moças damas", recatadas e tímidas; e honestas mães de famílias; nivelando-se pelas mesmas rezas .

Faces murchas de velhas — esgrouviados viragos em cuja boca deve ser um pecado mortal a prece; rostos austeros de matronas simples; fisionomias ingênuas de raparigas crédulas, misturavam-se em conjunto estranho.

Todas as idades, todos os tipos, todas as cores...

Grenhas maltratadas de crioulas retintas; cabelos corredios e duros, de caboclas, trunfas escandalosas, de africanas madeixas castanhas e louras de brancas legítimas embaralhavam-se, sem uma fita, sem um grampo, sem uma flor. o toucado

ou a coifa mais pobre. Nos vestuários singelos, de algodão ou de chita, deselegantes e escorridos, não havia lorigar-se a garridice menos pretensiosa: um xale de lã, uma mantilha ou um lenço de cor, atenuando a monotonia das vestes encardidas quase reduzidas a saias e camisas estraçoadas, deixando expostos os peitos cobertos de rosários, de verônicas, de cruces, de figas, de amuletos, de dentes de animais, de bentinhos, ou de nômimas encerrando "cartas santas", únicos atavios que perdoava a ascese exigente do evangelizador.

Aqui, ali, extremado-se a relanços naqueles acervos de trapos, um ou outro rosto formosíssimo (...)



Link: <http://brasilianafotografica.bn.br/brasiliana/handle/bras/4856>

- 1) Descreva a imagem acima. O que você vê?
- 2) Qual era o tratamento dado aos habitantes de Belo Monte? Compare com a foto.

- 2) Na descrição de Euclides da Cunha, a partir de qual ponto de vista, ele caracteriza a mulher sertaneja, a “jagunça”? E o “jagunço”?
- 3) Quais são os adjetivos escolhidos por ele para caracterizar os homens? E as mulheres?
- 4) As mulheres participaram da construção do Arraial de Belo Monte? Por quê?
- 5) A partir das fontes disponíveis, podemos dizer que as mulheres estavam na resistência contra a destruição de Belo Monte?
- 6) Elabore um pequeno texto em forma de prosa ou poema sobre o tema “Canudos para além de Antônio Conselheiro...”

AULA 03: Os movimentos sociais no campo e a luta por terra: homens e mulheres do Contestado
(1912-1916)

- **OBJETIVO GERAL:** Analisar o movimento de resistência popular na região do Contestado em face à exclusão social no Sul, dando visibilidade à participação das mulheres.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	RECURSOS DIDÁTICOS
<p>1) Compreender a ocupação da área contestada como uma luta por terras e resistência ao coronelismo</p> <p>2) Analisar a intervenção do capital estrangeiro como parte da crise social</p> <p>3) Refletir a violência estatal empregada contra os caboclos.</p> <p>4) Analisar o papel das mulheres do Contestado</p> <p>5) Comparar a situação das famílias caboclas da região do Contestado ontem e hoje.</p>	<p>Características gerais: conflito envolvendo sertanejos e sertanejas e as forças do Estado, na fronteira de Paraná e Santa Catarina entre 1912-1916.</p> <p>Homens e mulheres sem terra, vítimas de grilagem, opositores dos coronéis, desempregados, caboclos ocuparam uma pequena localidade, contestada judicialmente por PR e SC.</p> <p>2) O impacto da Brazil Railway: construção de uma estrada de ferro ligando São Paulo ao Rio Grande do Sul e a consequente expulsão da população local</p> <p>3) Presença forte de uma religiosidade popular nas “cidades santas”. Papel das “virgens” videntes e líderes caboclas: Chica Pelega; Teodora (vidente-comandante de Taquaruçu); Maria Rosa (comandante de Caraguatá); Maria Sete Pelos. Responsáveis pelos comandos de forma, de guarda, de piquetes de briga, de reza e de abastecimento”</p> <p>4) Expansão rebelde: ataques às estações de ferro/ retaliação dos executivos da “Lumber” que pedem intervenção federal contra o crescimento dos “fanáticos” colocando em risco “os negócios e o respeito à propriedade”/ incêndio de Curitiba</p>	<p>Exposição dialogada com esquematização no quadro branco.</p> <p>Análise do mapa da Estrada de Ferro São Paulo – Rio Grande.</p> <p>Análise do trecho do documento do incêndio de Curitiba.</p> <p>Orientação para o debate em grupo a partir da reportagem “Meninos do Contestado”</p>	<p>Quadro branco</p> <p>Projetor para análise do mapa da Estrada de Ferro São Paulo- Rio Grande.</p> <p>Folha impressa com material suplementar: fragmento textual do documento acerca do incêndio de Curitiba e a reportagem “Meninos do Contestado”</p>

ANEXO I – AULA 03

Planta Geral da Estrada de Ferro São Paulo – Rio Grande. Organizada pelos engenheiros Marcellino Ramos da Silva e Carlos BloomerReeve. S.I.,1895. Ministério da Indústria, Viação e Obras Públicas. BR RJANRIO RJ 4Q.O.MAP.225;

Link:http://brasilrepublicano.an.gov.br/images/conteudo/pdf/BR_RJANRIO_4Q_0_MAP_0225_d0001de0001.pdf

Trecho do processo de Francisco Alves de Assumpção Rocha. Advogado: Henrique Rupp Júnior. Recurso de habeas corpus para os envolvidos no incêndio da vila de Curitiba em 1914 pelo “movimento dos fanáticos”. Rio de Janeiro, 1916. Supremo Tribunal Federal

Ninguém ignora que no decorrer do anno de 1912 surgio no município de Curitybanos um formidável movimento contra a situação política local, cujo chefe, Francisco Ferreira de Albuquerque, fortemente amparado pelo governo de Santa Catharina, se constituiria desde muito o verdugo inclemente de um povo sertanejo e simples. A serie de arbitrariedades commettidas por esse homem, causam horror, e deles um dia a historia imparcial se occupará.

As execuções summarias, as expatriações, as chibatadas aviltantes ao toque de gaitas (...) foram actos comuns posto em pratica, para a manutenção do prestigio de regulo, que por mal dos pecados desta terra fornecia em todas as eleições alguns milhares de votos com actas falsificadas que causavam o orgulho dos políticos catarinenses. Ora é bem visto que o povo sertanejo um dia havia de cansar. (...) Assim surgio, egrégio Tribunal, esse grande movimento, ao qual se associaram mais tarde indivíduos exploradores da boa fé dos sertanejos, e durante o qual o nosso exercito infelizmente commetteu os crimes mais monstruosos que se pode imaginar, afrontando a nossa dignidade de povo civilizado. **Esses pobres caboclos que viram morrer varejados por balas assassinas as pessoas que lhes eram mais caras, que presenciaram os monstruosos atentados à honra de suas esposas e de suas filhas que viram seus lares invadidos pelos que se apregoavam mantenedores da ordem e da lei, que viram o incêndio consumir todos os seus haveres,** conquistados a custa de ingentes esforços no meio inhospito de uma natureza bravia, esses pobres caboclos, que depois morreram picados pelas estradas nas grandes caçadas humanas que foram organizadas, tinham por certo o ódio concentrado dentro do peito e justa razão para reagir. (...)

Vê se que o incêndio de curitybanos nada mais foi do que um incidente ou uma consequência do grande movimento sedicioso, da grande lucta civil que surgio na região serrana de Santa Catarina. (...) Que o incêndio de Curitybanos, foi uma consequência da rebelião fanática, que lhe constituiu um meio e uma ocasião, não resta a a menor dúvida. Se não tivesse havido o movimento fanático, o incêndio não se teria dado, nem tão pouco os outros crimes atribuídos pela promotoria publica.

Link: <http://brasilrepublicano.an.gov.br/images/conteudo/pdf/BV-O-HCO-3560.pdf>

Reportagem “Meninos do Contestado”

“ (...) Às vésperas do centenário da Guerra do Contestado, a maior rebelião civil do País no século 20, que agitou o Sul entre os anos de 1912 e 1916, o Estado investigou o paradeiro das últimas testemunhas do conflito que deixou um saldo estimado de dez mil mortos. Altino Bueno da Silva, hoje com 108 anos, Maria Trindade Martins, 105, e Sebastiana Medeiros, 102, foram localizados em porões de casas e barracos de bairros pobres. Numa investigação jornalística de 12 meses, para dar a versão dos derrotados sobre os cem dias decisivos da vitoriosa campanha militar (dezembro de 1914 a abril de 1915) comandada pelo general Fernando Setembrino de Carvalho – o cerco, a tomada e a destruição do reduto caboclo de Santa Maria, principal acampamento dos revoltosos, no atual município catarinense de Timbó Grande, a 400 quilômetros de Florianópolis”

“Na época da guerra, tinha muita gente ferida e não tinha médico. Só tinha mulheres. Elas faziam costuras perto dos feridos e passavam a agulha com linha em pequenos pedaços de pano em cima dos ferimentos e davam a bênção.”

Link: <https://internacional.estadao.com.br/blogs/olhar-sobre-o-mundo/meninos-do-contestado/>

AULA 04: Relações de gênero e movimentos sociais rurais no século XXI**OBJETIVO GERAL:**

- Comparar a luta por acesso à terra nos movimentos rurais da 1ª Primeira República e as lutas atuais;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	RECURSOS DIDÁTICOS
<p>1) Identificar semelhanças nas metodologias empregadas pelo Estado e por particulares ontem e hoje.</p> <p>2) Refletir sobre o papel de homens e mulheres na luta pela sobrevivência no campo.</p> <p>3) Desenvolver o pensamento crítico a partir da participação ativa no debate em sala de aula.</p>	<p>Mulheres de Canudos e Contestado x Mulheres camponesas no Brasil atual</p> <p>Violência contra homens e mulheres no campo ontem e hoje.</p>	<p>Exibição de trechos do vídeo “A luta das Mulheres do MST” e “Mulheres, Mães e Viúvas da Terra: Sobrevivência da Luta, Esperança de Justiça”</p> <p>Leitura coletiva do post do <i>Facebook</i> sobre Elizabeth Teixeira;</p> <p>Exibição do trecho do documentário “Cabra Marcado para Morrer”</p> <p>Quadro comparativo, com esquematização dialogada no quadro branco;</p> <p>Orientação para organização do corpo discente no formato de uma roda para debate em sala de aula.</p>	<p>Projetor para exibição de trechos dos filmes e post do <i>Facebook</i>;</p> <p>Quadro branco</p>

ANEXO I – AULA 04**Vídeo: A luta das Mulheres do MST**

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=b7iYrNaJESs>

Documentário: Mulheres, Mães e Viúvas da Terra: Sobrevivência da Luta, Esperança de Justiça

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=aUANeKtieUU>

Documentário: Cabra Marcado para Morrer

<https://www.youtube.com/watch?v=HwbNrWFdy00>

Post no Facebook sobre Elizabeth Teixeira

#SemAMulherALutaVaiPelaMetade

Ontem (13) foi o 94º aniversário de uma das mulheres mais importantes na história da luta camponesa do Brasil, a paraibana Elizabeth Teixeira!

Líder camponesa que, após o assassinato do seu companheiro João Pedro Teixeira, recusou o convite de Fidel Castro para viver em Cuba com seus filhos para dar continuidade à luta pela Reforma Agrária. Foi presa por várias vezes e, numa delas, retorna à casa para se deparar com a tragédia do suicídio da filha mais velha, que não suportou conviver com a possibilidade de a mãe ter o mesmo destino do pai.

Em 1964, com a instalação do regime Militar, Elizabeth é presa pelo Exército e passa oito meses na cadeia. Na volta, precisa fugir para não ser morta. Muda de cidade e nome, com apenas um dos 11 filhos – Carlos, que é rejeitado pelo avô por se parecer muito com o pai. Passa 17 anos afastada da família, vivendo com a identidade de Marta Maria da Costa.

Permaneceu clandestina até 1981, quando foi encontrada pelo cineasta Eduardo Coutinho, que retomara as filmagens de seu documentário *Cabra Marcado para Morrer*. Foi morar em João Pessoa, numa casa que ganhou de Coutinho.

Nas suas palavras: "Enquanto houver a fome e a miséria atingindo a classe trabalhadora, tem que haver luta dos camponeses, dos operários, das mulheres, dos estudantes e de todos aqueles que são oprimidos e explorados. Não pode parar". Parabéns Elizabeth, que sua história seja sempre lembrada como símbolo vivo de resistência e luta do povo camponês.

Link:

<https://www.facebook.com/CPTNacional/photos/a.394869270583205/2409582995778479/?type=3&theater>

AULA 05: Os movimentos sociais na cidade: relações de gênero no contexto da Revolta da Vacina (1904)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESQUEMA DE CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	RECURSOS DIDÁTICOS
<p>1) Compreender o projeto de modernização e como um processo excludente das classes populares.</p> <p>2) Entender a revolta das classes populares como tradição e resistência ao projeto anteriormente citado.</p> <p>3) Interpretar fontes literárias e iconográficas da época para melhor assimilação dos debates e lutas do contexto.</p> <p>4) Perceber a moralidade da época e o lugar das mulheres na Primeira República: A República e A Vacina como alegorias femininas/ invisibilidade na resistência</p>	<p>Movimentos de Resistência e Relações de Gênero na Primeira República: o caso da Revolta da Vacina</p> <p>1) O republicanismo no Brasil (A 1ª República):</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Exclusão das classes populares na participação política ‘formal’. Analfabetos, mendigos, soldados rasos e mulheres (de todas as classes) não tinham direito ao voto. (2,2% da população votou na eleição de 1894). Fome, miséria e violência atravessavam o campo e a cidade. Preconceito racial e políticas eugenistas (política de branqueamento – imigração e sanitarismo – ideal de civilização) ➤ Movimentos de resistência popular contra a “[nova] Ordem e o Progresso”: Na zonas rurais: Cangaço (Região Nordeste), e nas Canudos (BA) e Contestado (SC) / Nas áreas urbanas: Revolta da Vacina e Revolta da Chibata (ambas no RJ) <p>2) A República ‘como mulher’ e os perigos da Vacina : A revolta popular na capital Rio de Janeiro: projeto de modernização pós-1870; campanha de vacinação em massa contra a varíola desencadeada por decisão do Presidente Rodrigues Alves durante o governo do prefeito Pereira Passos (1902-1906); insurreição popular em 1904.</p> <p>Estopim: projeto de lei que regulamentava a aplicação obrigatória da vacina contra a varíola.</p>	<p>Exposição dialogada, com esquematização no quadro branco.</p> <p>Observação e análise coletiva de charges publicadas no período da Primeira República.</p> <p>Leitura coletiva de crônicas do período estudado, com destaque para Lima Barreto.</p> <p>Orientação para a atividade a ser realizada em casa.</p>	<p>Quadro branco</p> <p>Projeto para a análise de material suplementar, contendo: charges da Primeira República</p> <p>Folha suplementar contendo: trechos de crônica de Lima Barreto</p> <p>Proposta de atividade para casa (trabalho sobre outras revoltas urbanas)</p>

--	--	--	--

ANEXO 1 – AULA 05

Capítulo X

“ Nascera a questão dos sapatos obrigatórios de um projeto do Conselho Municipal, que foi aprovado e sancionado, determinando que todos os transeuntes da cidade, todos que saíssem à rua seriam obrigados a vir calçados. Nós passávamos então por uma dessas crises de elegância, que, de quando em quando, nos visita. Estávamos fatigados da nossa mediania, do nosso relaxamento; a visão de Buenos Aires, muito limpa, catita, elegante, provocava-nos e enchia-nos de loucos desejos de igualá-la. Havia nisso uma grande questão de amor-próprio nacional e um estulto desejo de não permitir que os estrangeiros, ao voltarem, enchessem de críticas a nossa cidade e a nossa civilização. (...) 'Como é que não tínhamos largas avenidas, passeios de carruagens, hotéis de casaca, clubes de jogo ?' (...) Laje da Silva [empresário suspeito], farejando o que continha de negociatas nos melhoramentos em projetos, propugnava-os com ardor. (...) Aires d'Ávila [redator chefe do jornal O Globo, na verdade, sátira ao Correio da Manhã] chegou mesmo a escrever um artigo, mostrando a necessidade de ruas largas para diminuir a prostituição e o crime e desenvolver a indústria nacional. E os da frente, os cinco mil de cima, esforçavam-se por obter as medidas legislativas favoráveis à transformação da cidade e ao enriquecimento dos patrimônios respectivos com indenizações fabulosas e especulações sobre terrenos. Os Hausmanns pululavam. Projetavam-se avenidas; abriam-se nas plantas squares, delineavam-se palácios, e, como complemento, queriam também uma população catita, limpinha, elegante e branca: cocheiros irrepreensíveis, engraxates de libré, criadas louras, de olhos azuis, com o uniforme como se viam nos jornais de moda da Inglaterra. Foi esse estado de espírito que ditou o famoso projeto dos sapatos.”

Capítulo XI - *[Dona Felismina, a lavadeira da casa de cômodos no R.Comprido onde residia Caminha]*

"- Diga-me uma coisa 'Seu' Caminha: há aí uma lei que obriga todos a andarem calçados?

- Há uma postura municipal.

- Mas é verdade isso mesmo ? Pois então todos, todos ?

- Na rua, é. Por que se assusta ?

- Dizem que as folhas falam nisso e que até, contam aí, que quem tiver pé grande tem que sofrer uma operação para diminuir os pés, como os chinas... É verdade ?

- Qual! É balela! Quem lhe contou ?

Ao sair, ainda ouvi que, pelos corredores, se discutia o assunto com calor, girando sempre a conversa em torno daquela operação chinesa que o governo queria impor à população."

Capítulo XII - **[os positivistas contra a lei, numa conversa entre jornalistas]**

"(...) Você leu o Jornal do Comércio ?

- Não. Por quê ?

- O Teixeira Mendes [líder e "ideólogo" do Apostolado Positivista] ataca a lei dos sapatos obrigatórios. Diz que isso de andar calçado, de correção de traje, em última análise, entra no campo da estética, assim no espiritual em que não pode o poder temporal intervir absolutamente... Então é com o papa ?

Os dois sorriram e Floc [crítico literário do jornal] refletiu vagarosamente:

- Eu creio que as coisas vão mal. Há muita irritação, muito azedume por aí..."

[Isaías Caminha reflete, surpreso diante da revolta]

"A irritação do espírito popular que eu tinha observado na minha própria casa não me fez pensar nem temer. Julguei-a especial àqueles a quem tocavam e nunca que aquelas observações ingênuas se tivessem transformado em grito de guerra, em amuleto excitador para a multidão toda. Mais tarde, entretanto, verifiquei que a crença de que o Governo pretendia operar violentamente os homens e mulheres de pés grandes, como os chinas, é que tinha impressionado fortemente os espíritos levando-os ao sangrento motim que estalou." (...)

"Recolhi-me cedo nessa noite e dormi profundamente toda ela. Não vi a destruição dos combustores de iluminação, que os populares tinham levado a efeito. Só a notei de manhã, já pelas oito horas, descendo a ladeira. Na rua, o trânsito era ralo e o tráfego dos bondes parecia ter cessado completamente. Nas esquinas, havia patrulhas de infantaria e cavalaria e de distância em distância, à porta de estalagens, afastados da polícia, havia grupos compactos de populares. Um bonde aproximou-se, e, embora cheio, dependurei-me com dificuldade num dos balaústres. A fisionomia das ruas era de expectativa. As patrulhas subiam e desciam; nas janelas havia muita gente espiando e esperando qualquer coisa. Tínhamos deixado a estação do Mangue, quando de todos os lados, das esquinas, das portas e do próprio bonde partiam gritos: Vira! Vira! Salta! Salta! Queima! Queima!

O cocheiro parou. Os passageiros saltaram. Num momento o bonde estava cercado por um grande magote de populares à frente do qual se movia um bando multicolor de moleques, espécie de poeira humana que os motins levantam alto e dão heroicidade. Num ápice, o veículo foi retirado das linhas, untado de querosene e ardeu. Continuei a pé. Pelo caminho a mesma atmosfera de terror e expectativa. Uma força de cavalaria de polícia, de sabre desembainhado, corria em direção ao bonde incendiado. Logo que ela se afastou um pouco, de um grupo partiu uma tremenda assuada. Os assobios eram estridentes e longos; havia muito da força e da fraqueza do populacho naquela arma ingênuas. E por todo o caminho, este cenário se repetia.

Uma força passava, era vaiada; se carregava contra o povo, este dispersava-se, fragmentava-se, pulverizava-se, ficando um ou outro a receber lambadas num canto ou num portal fechado. O Largo de São Francisco era mesmo uma praça de guerra. Por detrás da Escola Politécnica [atual IFCS], havia uma força e os toques da ordenança sucediam-se conforme as regras e preceitos militares. Parei. Um oficial a cavalo percorria a praça, intimando o povo a retirar-se. Obedeci e, antes de entrar na Rua do Ouvidor, a cavalaria, com grandes sabres reluzindo ao sol, varria o largo com estrépito. Os curiosos encostavam-se à porta das casas fechadas, mas mesmo aí os soldados iam surrá-los com vontade e sem pena. Era o motim.

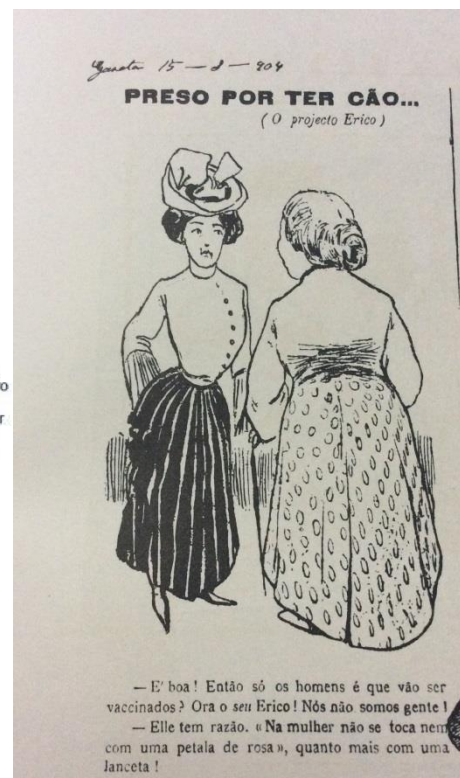
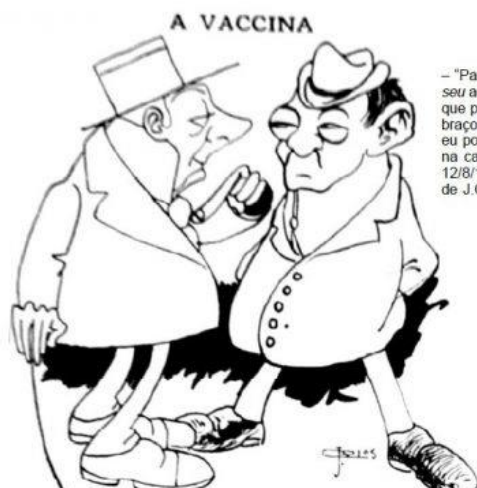
(...) As vociferações da minha gazeta tinham produzido o necessário resultado (...)

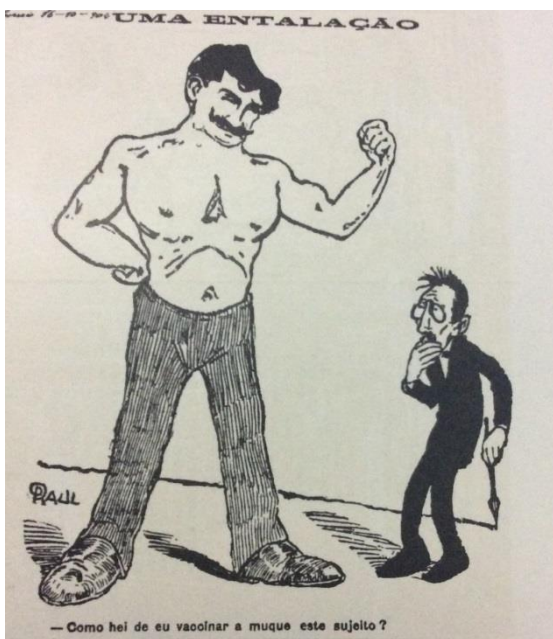
Durante três dias a agitação manteve-se. Iluminação quase não havia. Na Rua do Ouvidor armavam-se barricadas, cobria-se o pavimento de rochas para impedir as cargas de cavalaria. As forças eram recebidas a bala e respondiam. (...) Da sacada do jornal, eu pude ver os amotinados. Havia a poeira de garotos e moleques; havia o vagabundo, o desordeiro profissional, o pequeno burguês, empregado, caixeiro e estudante; havia emissários de políticos descontentes. Todos se misturavam, afrontavam as balas, unidos pela mesma irritação e pelo mesmo ódio à polícia, onde uns viam seu inimigo natural e outros o Estado, que não dava a felicidade, a riqueza e a abundância.

O motim não tem fisionomia, não tem forma, é improvisado. Propaga-se, espalha-se, mas não se liga. O grupo que opera aqui não tem ligação alguma com o que tiroteia acolá. São independentes; não há um chefe geral nem um plano estabelecido. Numa esquina, numa travessa, forma-se um grupo, seis, dez, vinte pessoas diferentes, de profissão, de inteligência, e moralidade. Começa-se a discutir, ataca-se o Governo;

passa o bonde e alguém lembra: vamos queimá-lo. Os outros não refletem, nada objetam e correm a incendiar o bonde.”

CHARGES





Por decreto assignado,
Mas uma folha tão ladina,
Diz ser tudo isto historía,
A invenção da tal vaccina (bis)
Obrigatoria.

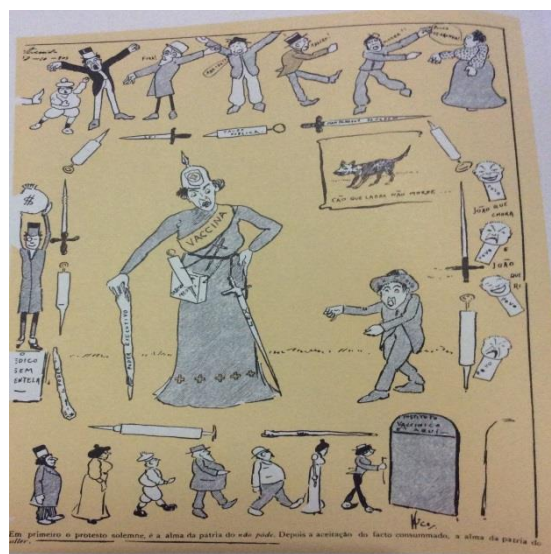
Por causa desta invenção
Fica a familia alvorçada
E tambem a filhaçada
Com medo da vaccinação,
E a minha filha Rufina
Por ser esperta e mui finoria
Sô trata da tal vaccina (bis)
Obrigatoria.

A mulher leva a berrar
Diz que não quer ser vaccinada
Diz a sogra enraivada
Vou de casa me mudar
Diz tambem a pequenina
Vamos todos p'ra Victoria
P'ra fugir da tal vaccina (bis)
Obrigatoria.

Morava ao lado do Monróe.
A minha prima Antonista
Por ter medo da lanceta
Mudou-se p'ra Netheroy.
Diz ser esperta e ladina
Não dar a mão a palmatoria
Fugindo foi da tal vaccina (bis)
Obrigatoria.

Anda o povo endiabrado
Por causa destes clamores,
Por tanto agora, senhores :
Eu tambem estou damnado.
Vou fugir da medicina,
Por querer ser mui finoria
Impingindo a tal vaccina (bis)
Obrigatoria.

RIOS SILVA.



AULA 06 e 07: Projeto “#História em movimento: tornando a luta visível” – Processo Avaliativo**OBJETIVO GERAL:**

- O objetivo deste trabalho é pesquisar, reconhecer, escrever e dar visibilidade aos homens e, sobretudo, mulheres de luta que contribuíram e/ou contribuem enormemente para a nossa história, e que ainda seguem desconhecidos pelo grande público. O objetivo final é divulgar tais histórias subterrâneas por meio de uma conta pública na rede social *Instagram* e através de um cartaz a ser confeccionado em sala a partir das postagens.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	RECURSOS DIDÁTICOS
<p>1) Desenvolvimento de organização coletiva na elaboração do planejamento da atividade proposta;</p> <p>2) Desenvolvimento de uma elaboração crítica acerca dos conteúdos estudados</p> <p>3) Reconhecer e divulgar a história de tradição dos oprimidos por meio de uma rede social de grande alcance.</p>	<p>A turma dividir-se-á em grupos de livre escolha. Cada grupo será responsável em investigar sobre um movimento social urbano ou rural e elaborar um texto ou vídeo curto sobre um ou mais personagens de luta que seguem invisíveis.</p> <p>Em um segundo momento, os grupos devem apresentar brevemente o que foi pesquisado, a fim de decidir os critérios para a ordem da publicação dos <i>posts</i>.</p>	<p>Projeção e exibição da página do <i>Instagram</i> administrada pelos alunos.</p>	<p>Projetor ;</p> <p>Computador com acesso à internet.</p>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. **A criança, o brinquedo e a educação**. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 2009

_____. **Teses sobre o conceito de História**. 1940. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3957253/mod_resource/content/1/Teses%20sobre%20o%20conceito%20de%20hist%C3%B3ria%20%281%29.pdf> Acesso em: 27 dez.2018.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOLZ, N. É preciso teologia para pensar o fim da História?. **Revista USP**, n. 15, p. 24-37, 30 nov. 1992.
Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25664/27401>> Acesso em: 01 fev. 2019.

CARRÃO, P. A pedagogia anarquista brasileira no início do século XX. **Revista Utopia**. Disponível em: <<https://www.nodo50.org/insurgentes/textos/educa/05pedagogiabrasileira.htm>> Acesso em: 20 jan. 2019.

CALVASARA, Tatiana da Silva. Os Anarquistas e a Educação: as escolas modernas ou racionalistas. **Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação**. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema2/0201.pdf>> Acesso em: 22 jan. 2019.

COSTA, Nailda Marinho da; MARTINS, Angela Maria Souza. Movimento Feminista e Educação: Cartas de Maria Lacerda de Moura para Bertha Lutz (1920-1922). **Revista Contemporânea de Educação**, [S.l.], v. 11, n. 21, p. 211 a 229, ago. 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2539/2777>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

DE ANDRADE, Priscilla Rampin. *Entre a História e a Política: Joaquim Manuel de Macedo e a construção do Estado-nacional brasileiro*. **Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão**. ANPUH/SP – USP. São Paulo, 08 a 12 de setembro de 2008. Disponível em: <<https://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Priscilla%20Rampin%20de%20Andrade.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

DE LARA, Bruna. Jovens Não Sabem Diferenciar Sexo de Estupro – e O Escola Sem Partido quer impedir que aprendam. **The Intercept Brasil**, jun.2018. Disponível em:

<<https://theintercept.com/2018/06/05/jovens-sexo-estupro-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

GAGNEBIN, J. A propósito do conceito de crítica em Walter Benjamin. **Discurso**, São Paulo, n. 13, p. 219-230, dez. 1980. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/37898/40625>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

HARDMAN, F. F. **Nem pátria, nem patrão: Vida operária e cultura Anarquista no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1983

KONDER, Leandro. **Walter Benjamin: O marxismo da melancolia**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. **A outra face do feminismo: Maria Lacerda de Moura**. São Paulo: Ática, 1984.

LOURES, Vinícius. **Sem consenso, projeto sobre Escola sem Partido será arquivado**. Câmara dos Deputados, dez.2018. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/569744-SEM-CONSENSO,-PROJETO-SOBRE-ESCOLA-SEM-PARTIDO-SERA-ARQUIVADO.html>> Acesso em: 30 de jan. 2019.

LÖWY, Michael. A filosofia da história de Walter Benjamin. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 16, n. 45, p. 199-206, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142002000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 dez. 2018.

_____. “A contrapelo”. A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940). **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 25-26, p. 20-28, jun. 2011. ISSN 2526-3706. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/18578/13779>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

_____. **Walter Benjamin: aviso de incêndio. Uma leitura das teses ‘Sobre o conceito de História’**. São Paulo, Boitempo, 2005.

MACHADO, Paulo Pinheiro. A aventura cabocla do Contestado: o conflito e seu desfecho. **Portal Estudos do Brasil Republicano**, jun.18. Disponível em:<<http://brasilrepublicano.an.gov.br/temas/97-tema-contestado.html>> Acesso em: 2 fev. 2019.

MACIEL, Luíza Vieira. Contribuições da educação anarquista no Brasil da I República. **Passa Palavra**, mai.2010. Disponível em:< <http://passapalavra.info/2010/05/24468/>> Acesso em: 12 jan. 2019.

MORAES, José Damiro. Leitura Que Recomendamos - O Que Todos Devem Ler”: Impressos Didáticos e Ensino De História nas Escolas Anarquistas. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. – jan./jun. 2013. Disponível em:< <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/22916/12437>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

NOSSA, Leonencio. *Meninos do Contestado*. **O Estadão**, fev.2012. Disponível em:< <https://internacional.estadao.com.br/blogs/olhar-sobre-o-mundo/meninos-do-contestado/>>. Acesso em: 3 fev. 2019.

PINSKY, Carla Bassanezi. Estudos de Gênero e História Social. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 159-189, jan/abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v17n1/a09v17n1.pdf> >. Acesso em: 20 dez. 2018.

PINSKY, Carla Bassanezi. Gênero. In: _____. **Novos Temas nas Aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2009, p.29-54.

RAGO, Margareth. Entre o anarquismo e o feminismo: Maria Lacerda de Moura e Luce Fabbri. **Verve**, São Paulo, n. 21, p. 54-78. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/30719>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

SILVA, Rodrigo Rosa. Clemência Jacquet e o ensino de história na Escola Moderna de Barcelona. **Pergaminho**, Patos De Minas, n. 9, p. 14-26, dez. 2018. Disponível em: < <https://revistas.unipam.edu.br/index.php/pergaminho/issue/view/133>>. Acesso em: 22 jan 2018.

SMITH, Bonnie G. **Gênero e História: homens, mulheres e a prática histórica**. Bauru: EDUSC, 2003.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. **Revista Brasileira de História**, São Paulo , v. 27, n. 54, p. 281-300, Dez. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v27n54/a15v2754.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In. BURKE, Peter. (Org.) **A Escrita da História: Novas Perspectivas**. São Paulo: Unesp. 1992.

TOLEDO, Maria Aparecida. Problematizar o tradicional para encontrar o novo: o ensino de História no quadro das tendências historiográficas. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 15, n. 1, p. 323 - 347, 9 jun. 2016. Disponível em:< <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/34640>>. Acesso em: 27 jan. 2019.

