



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA



O Ensino de História e a representação feminina na literatura grega clássica

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO ELABORADA POR

ANA MARIA LUCIA DO NASCIMENTO

Recife

2022

Ana Maria Lucia do Nascimento

O Ensino de História e a representação feminina na literatura grega clássica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de mestre em História social da cultura regional, sob orientação do professor Dr. Uiran Gebara da Silva.

Agência financiadora: FACEPE.

Recife

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- N244e Nascimento, Ana Maria Lucia do Nascimento
O Ensino de História e a representação feminina na literatura grega clássica / Ana Maria Lucia do Nascimento
Nascimento. - 2023.
141 f.
- Orientador: Uiran Gebara da Silva.
Coorientador: Jose Maria Gomes de Souza Neto.
Inclui referências e anexo(s).
- Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em História, Recife,
2023.
1. Literatura grega. 2. Mulheres gregas. 3. Ensino de História. 4. Educação Histórica. 5. Educação Cognitiva. I. Silva,
Uiran Gebara da, orient. II. Neto, Jose Maria Gomes de Souza, coorient. III. Título

CDD 981

ANA MARIA LUCIA DO NASCIMENTO
O ENSINO DE HISTÓRIA E A REPRESENTAÇÃO FEMININA NA
LITERATURA GREGA CLÁSSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de mestre em História.

APROVADA EM: 14/02/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Uiran Gebara da Silva
Universidade Federal Rural de Pernambuco - Orientador

Prof. Dr. José Maria Gomes de Souza Neto
Universidade de Pernambuco - Coorientador

Prof. Dr^a. Priscilla Gontijo Leite - Examinador externo
Universidade Federal da Paraíba

Prof. Dr^a. Juliana Alves de Andrade - Examinador interno
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Dedico essa pesquisa à minha querida mãe pelos anos de esforço, perseverança e força para me manter sempre estudando.

Agradecimento

Ninguém alcança nada sozinho! Esse velho ditado contempla esse trabalho, tendo em vista que muitas foram as pessoas que contribuíram comigo até aqui. Devo, primeiramente, um agradecimento especial a Deus por ter feito da docência e da pesquisa meus ministérios nessa vida. Reconheço também todo o apoio incondicional que desde a infância meus pais, André e Betinha, me dedicaram e agradeço por acreditarem em meus projetos, pelos incentivos na busca pelos meus sonhos e pela compreensão que me dispensaram nesse exaustivo processo. Menciono também a força que minhas irmãs, Andresa e Alana, tiveram ao me suportar falando constantemente sobre meu trabalho, obrigada por estarem comigo nos momentos felizes e não me deixarem nos momentos tristes.

Reconheço também que faltam palavras para agradecer ao Vitor Gabriel Matias, pois ele esteve comigo em vários momentos marcantes e, com amor e zelo, sempre acreditou no meu potencial, me incentivando a controlar meus medos, aproveitar o processo de escrita desse trabalho, confiar no meu potencial e permanecer confiante. Espero que a confiança que ele depositou em mim e na minha pesquisa seja suprida.

Devo um agradecimento especial ao meu amigo Marccone Carlos que, para mim, é um grande exemplo de dedicação à pesquisa acadêmica e sempre foi presente quando precisei de suas leituras críticas ao meu trabalho.

Expresso meus agradecimentos para os que estiveram comigo no mestrado, que durante as aulas opinaram sobre o projeto e me fizeram enxergar outros problemas que até então passavam-me despercebidos, além de toda a troca de experiências e pelos momentos de distração. Em especial agradeço a Edmilson Junior pelo constante apoio. Faço o mesmo para os professores, com os quais tive a oportunidade de compartilhar momentos de muito debates e reflexões, que me instigaram a repensar o fazer historiográfico. Agradeço aos professores Tiago Cesar, Mariana Albuquerque e Uiran Gebara, pelas melhores disciplinas do PGH, elas me ajudaram bastante na construção do trabalho.

Ao meu orientador Uiran Gebara da Silva e meu coorientador José Maria G. de S. Neto deixo meus sinceros agradecimentos, por terem acreditado naquele simples projeto de pesquisa, pela dedicação, críticas e análises que foram fundamentais para a construção

desta dissertação. O professor Uiran foi extremamente paciente comigo, sempre cordial, atencioso e presente em minhas necessidades. Sou imensamente grata a ambos por me ensinarem tanto sobre o pensar criticamente, a sistematizar o conhecimento e construir um trabalho científico.

As professoras Juliana Alves e Priscila Gontijo prestaram grandes contribuições na qualificação dessa pesquisa, por isso, meus sinceros agradecimentos.

Por fim, sou grata de igual modo à Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (Facepe) e a oportunidade que essa instituição me proporcionou ao me fazer ter dedicação exclusiva no decorrer de minha pesquisa.

Meu povo foi destruído por falta de conhecimento...

Oséias 4:6

RESUMO:

Com o avanço da historiografia e a mudança de foco no que concerne ao fazer historiográfico, percebemos como alguns referentes foram resgatados. O feminino grego, dentro desse movimento, apresentou-se como um objeto de análise multifacetado, fruto dos estudos da História das mulheres. Diante desse cenário, o objetivo principal deste trabalho é analisar quais os atributos e características dos grupos femininos gregos, para que assim possam ser criadas metodologias de ensino dessa temática para o 6º ano do Ensino Fundamental. Para alcançarmos nosso objetivo, recorreremos à análise literária, acima de tudo a noção de discursos públicos e discursos ocultos, que nos possibilitará compreender como o referente feminino se expressava na pólis. Da mesma maneira, pesquisaremos um conjunto de fontes de gêneros distintos, quais sejam - o Contra Neera, os fragmentos de Safo e os mimos de Herondas. Visando ainda aproximar as conclusões da pesquisa literária com ensino de História, proporemos uma intervenção didática acerca dessa temática. A proposta terá como base as teorias de como é formado o conhecimento tanto para a Educação Histórica quanto para a Educação Cognitiva.

Palavras-chave: Literatura grega; Mulheres gregas; Ensino de História; Educação Histórica; Educação Cognitiva.

ABSTRACT:

With the progress of historiography and the change of focus on historiography, we noticed how some referents were rescued. The Greek feminine, within this movement, was presented as a multifaceted object of analysis, the result of studies of the History of women. Because of this scenario, the main objective of this work is to analyze the attributes and characteristics of Greek female groups, so that teaching methodologies for this theme can be created for the 6th year of Elementary School. To reach our goal, we will resort to literary analysis, especially the notion of public discourses and hidden discourses, which will enable us to understand how the female referent was expressed in the polis. In the same way, we will research a set of sources from different genres, namely, the Contra Neera, the fragments of Sappho, and the mimes of Herondas. Still aiming to bring the conclusions of literary research closer to the teaching of History, we will propose a didactic intervention on this theme. The proposal will be based on the theories of how knowledge is formed for both Historical Education and Cognitive Education.

Keywords: Greek literature; Greek women; History Teaching; Historical Education; Cognitive Education.

Sumário

Introdução	12
Capítulo 1: A ausência do feminino no Ensino de História	17
1.1 A História das mulheres de Perrot a Priore:	17
1.2 As mulheres no Ensino de História:	24
1.3 Para além do conhecimento escolar e acadêmico	29
1.4 Como devemos e por que trabalhar esse tema: uma relação entre a Educação Cognitiva e a Educação Histórica.	36
<i>Como devemos?</i>	39
Capítulo 2: Ensino de História da Grécia antiga e reflexão do feminino no 6º ano do Ensino Fundamental	44
2.1 Faces do feminino na Grécia antiga.....	44
<i>Mélissa</i>	49
<i>Pallake, Hetaira e Porné</i>	53
2.3 História e Literatura: por quais documentos ler as mulheres gregas?	56
2.4 Os mimos de Herondas: a visão da sexualidade feminina.....	58
2.5 O <i>Contra Neera</i> : os discursos ocultos	63
2.6 Safo de Lesbos: a cultura feminina esquecida	69
Capítulo 3: O processo de aprendizagem no Ensino de História	76
3.1 O processo de aprendizagem cerebral: aguçando os sentidos nas aulas de História	76
3.2 O processo de aprendizagem histórica: a Educação Histórica em sala de aula	89
3.3 O processo de aprendizagem na prática: uma proposta didática	96
Considerações Finais	109
Anexos:	113
Anexo I: Ficha das ideias Tácitas	113
Anexo II: Características do grupos femininos	114
Anexo III: Atividade de pesquisa	116
Anexo IV: Adaptação do <i>Contra Neera</i>	117
Anexo V: Seleção das poesias de Safo de Lesbos	120
Anexo VI: Atividade de associação	122
Anexo VII: Proposta didática completa	125
Referências	128

Introdução

A antiga forma de construir a historiografia, costumeiramente chamada de positivista, dava holofote a personagens, em geral, masculinos. Esses homens foram os “heróis” que se responsabilizaram por construir grandes sociedades, destruir inimigos e alavancar nações. São referências e por isso, foram homenageados em monumentos. Pertencer a esta grande narrativa significava, e ainda significa, prestígio. Elizabeth Fox Genovese (1987) chama este tipo de visão de “história de governantes e de batalhas”. Nessa construção da história não existia espaço para as mulheres, mas não só elas: “também não havia lugar para quem não ocupava cargos no Estado ou não dirigia guerras, não importando se fossem homens ou mulheres” (PEDRO, 2005, p. 80). Na visão positivista há a associação das mulheres a uma natureza feminina que, permeada por duas faces, manifesta a superstição, crueldade, loucura e histeria (PERROT, 1995, p. 14).

De fato, para os historiadores, a grande cisão da História acontece justamente a partir das críticas que a Escola dos Annales proporcionou nos anos 30. Entretanto, “o que interessa primordialmente a Marc Bloch e Lucien Febvre, e mais ainda a Ernest Labrousse e Fernand Braudel, seus sucessores, são os planos econômico e social” (PERROT, 1995, p. 15). De acordo com Perrot, só a partir dos anos 70, a *Nouvelle Histoire*, como se costuma designar a terceira geração, se mostrou mais receptiva quanto à presença da dimensão sexuada no interior da evolução histórico-temporal.

Diante dessas duas maneiras tradicionais de ver e produzir a historiografia, Chartier levanta a questão da “crise da história” como o resultado da quebra com as tradições “historicistas” e “positivistas”, que acreditavam ser uma ciência imparcial e objetiva, sendo gerada por um choque epistemológico (CHARTIER, 2009, p. 12). Para além das questões de novos conceitos, o autor também estabelece as bases da História Cultural, essa, todavia seria uma ferramenta de análise da realidade social, ou seja, de uma realidade que é dada a ler. A partir de então, a História se constitui mais uma vez como um discurso que produz enunciados científicos (CHARTIER, 2009, p. 16). Desde essa renovação, novos sujeitos, temas e conceitos foram inseridos.

Para Pesavento, o termo História Cultural é também chamado de Nova História Cultural, justamente, por pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo. Com isso, o que era antes visto como cultura, ou seja, criações ligadas apenas à elite, ou para a elite, ou como fruto dela, agora

assume outro espírito que, através dessas reformulações, quebraram com alguns dos paradigmas já pré-estabelecidos e trouxeram novos agentes para as análises (PESAVENTO, 2012, p. 30).

Os historiadores, que se dispuseram a introduzir novos sujeitos como construtores da história, seguindo a tradição da historiografia dos Annales, formaram uma gama de estudos que, concentrados na Europa, tinham como objetivo estudar as massas operárias e sua forma de trabalho. Para Perrot (1995, p.16), mulheres como Simone de Beauvoir juntamente com Andrée Michel e Christine Delphy, foram as pioneiras na discussão sobre o feminino dentro da classe operária. Majoritariamente o sujeito masculino possuía mais espaço, logo, a História Vista de Baixo estava ligada a eles. Por outro lado, as pesquisas femininas indicavam o surgimento de novas preocupações - que também será o reflexo dos movimentos feministas da segunda metade do século XX.

A própria pesquisadora francesa Michelle Perrot é um dos expoentes da História das mulheres na Europa. Em muitos dos seus escritos Michele aborda o porquê se escrever uma história que insira o feminino. Percebemos também como o corpo, a alma, a religião, a cultura e o acesso ao saber são pontos de crítica da autora. Para ela, existia uma forte lacuna no que tange ao trabalho feminino tanto no campo, quanto na cidade. Além das várias categorias que essas personagens comuns preenchiam (PERROT, 2007, p. 20). Ao partir das ausências, Perrot salienta que a história era excludente, como se existisse uma linha oficial onde elas não se encaixavam.

E, embora as mulheres tenham sido subjugadas ao longo da história, é um erro básico tentar conceituá-las essencialmente como vítimas. Agir de tal forma, impede-nos de perceber como os referentes femininos são peças essenciais e centrais para criar e manter a sociedade. De fato, através delas surgem as novas pautas que as inserem como objetos de estudos. Para Joana Maria Pedro (2005, p. 80) o que influenciou a mudança de perspectiva dos pesquisadores foi o movimento feminista que, na sua primeira onda lutava a favor de direitos civis femininos, e na segunda onda, pela liberdade em geral, inclusive do corpo e do ato de gerar. Na França, entre os anos 70 e 80 do século XX, ano da fundação do Mouvement de Libération des Femmes (MLF) se destacam várias mulheres importantes mundialmente e historicamente como Michelle Perrot, Françoise Thébaud, Joan Scott, June Hanner, Natalie Zemon Davis.

Para elas deveria existir um grupo que mostrasse a existência feminina, uma categoria que percebesse a multiplicidade do feminino. Assim, dentro dos padrões de pesquisas, o termo de análise do objeto passou a ser intitulado de “mulheres”, no fim das contas, e mais para frente de “gênero”. Vale salientar que algumas características ligadas ao processo de pesquisa também adquirem fôlego nessa época. Para Pinsky (2009, p. 164), a História das Mulheres adquiriu expressão a partir da década de 1970, “dá-se ênfase em temas como família, sexualidade, representações, cotidiano, grupos “excluídos”. Seu sucesso atrelou-se aos avanços da Nova História, História Social, História Cultural e dos Estudos de População. A autora aponta ainda que a produção historiográfica da História das Mulheres é bastante diversificada em termos de assuntos e métodos. De acordo com Perrot, após essa ruptura, muitas historiadoras afastaram-se de uma história regida por um sentido militante, movendo-se em busca da idade do ouro e de ancestrais heroicos - Matriarcado, Amazonas (PERROT, 1995, p. 22).

Um dos primeiros passos tomados pelos historiadores, de acordo com Pinsky (2009, p. 170), foi voltar aos métodos antigos e escrever biografias de mulheres e as evidências da participação feminina nos acontecimentos históricos e na vida pública. Assim: “Nas pesquisas sobre “pessoas comuns”, as mulheres também foram contempladas em “biografias coletivas” de diversos grupos sociais” (TILLY, 1990, p. 40). De acordo com Lerner (2019, p. 22) certos trabalhos apresentaram as mulheres atuando na história da mesma forma que os homens. Enquanto outros separavam a história produzida pelas mulheres e pelos homens. Mais uma vez vê-se o isolamento da “cultura das mulheres”, conforme a autora aponta, como se elas não fizessem parte da História geral e oficial.

Após mais de cinquenta anos, consolidou-se um campo de pesquisas que evoluiu nos seus objetos, seus métodos e pontos de vista. Tratava-se inicialmente de tornar visível o que estava escondido, de reencontrar traços e de se questionar sobre as razões do silêncio que envolvia as mulheres enquanto sujeitos da história. Isso conduziu a uma reflexão em torno da história enquanto produto da dominação masculina, a qual atuava em dois níveis: nível dos próprios acontecimentos e nível da elaboração deles empreendida pelo relato (PERROT, 1995, p. 19).

Ademais, com o crescimento do campo, as pesquisas sobre o feminino na história tomaram como objeto de análise as prostitutas, as domésticas, as operárias, as mulheres agredidas, as vítimas e, sobretudo, a expressão da condição feminina. Na investigação de

Perrot, emerge como central a questão do corpo das mulheres, suas funções, sua apropriação, sua representação.

Essas perspectivas de inserção do feminino influenciou as várias pesquisas no Brasil. Percebemos, ultimamente, nos bancos de dados de dissertações e teses o aumento considerável de novas discussões sobre as diversas faces femininas. Mas essa porta foi aberta por volta dos anos de 1970. Ao apontar como os teóricos europeus inspiraram os brasileiros, a escritora Heloisa Buarque de Hollanda (1994, p. 10), assinala que a partir da década de 70 o feminismo como ideologia política surge como novidade no campo acadêmico, e se impõe como uma tendência teórica inovadora e de forte potencial crítico e político.

No Brasil, muitas foram as historiadoras que se dedicaram a esse campo, destacam-se entre elas Mary Del Priore que deu voz as resistências femininas. Para a autora era importante conduzir uma produção que falasse mais do que apenas das misérias da vida das mulheres, pois era importante dar holofote aos poderes e estratégias de resistência que elas articulavam, para burlar o poder masculino e a imposta subordinação (PRIORE, 1994, p. 34).

No entanto, mesmo diante dos avanços, é importante perceber os espaços nos quais das mulheres pouco se fala. Faz-se menção ao espaço escolar, onde os materiais muitas vezes atrasados, acabam perpetuando uma visão de história na qual as mulheres não são sujeitos ativos. Por vezes, é comum perceber que houve avanços entre os novos trabalhos historiográficos acadêmicos e os escolares, mas não suficientes diante das novas demandas sociais. Essa grande distância nos chama a atenção e nos leva a refletir sobre os motivos que cercam essa questão.

Quando estudamos alguns grupos femininos e a sua abordagem no contexto escolar, percebemos que alguns são mais adequados à realidade dos estudantes do que outros. As mulheres gregas, por exemplo, estão desamparadas tanto nos livros didáticos, quanto em muitas das aulas da Educação Básica. Presencia-se também uma grande disparidade entre o que tem sido produzido nas universidades e o que tem chegado às salas de aula (DINIZ-PEREIRA, 2009). Soma-se ainda o fato de que, dentro das pesquisas históricas, não existe uma atenção voltada a forma de aprendizagem dessas crianças.

Desta forma, a presente pesquisa objetiva tratar no primeiro capítulo acerca da ausência do feminino no Ensino de História, percebendo quais os aspectos que

demonstram essa ausência na sala de aula e quais as legislações educacionais criadas pelo estado para suplantar essa deficiência. Além disso, outro ponto a ser observado é a relação entre o conhecimento acadêmico, principalmente no que concerne ao grande número de pesquisas criadas sobre o tema, e o conhecimento escolar, afinal há uma interferência entre a produção acadêmica atual e os conhecimentos construídos com os estudantes nas escolas.

No segundo capítulo será abordado o ensino de Grécia e a reflexão do feminino no sexto ano do Ensino Fundamental, traçando como e quando podemos ensinar sobre essas mulheres gregas, por conseguinte existiram grupos específicos e diversos do feminino na pólis e, por isso, é importante conceituá-los com atenção. Para isso, é imprescindível que se frise a necessidade de fontes, especificamente literárias, nessas aulas e de como através da leitura e interpretação delas pode-se aprender mais sobre o cotidiano dessas mulheres tão distantes no tempo e no espaço. Embora distantes, as representações do feminino em sala de aula influenciam a percepção que os alunos possuem de si e dos outros, a alteridade que permite enxergar que só é possível perceber a si mesmo em oposição à percepção do outro. Essa é uma preocupação expressa também na Base Nacional Comum Curricular¹.

Por fim, no terceiro capítulo discutiremos como o processo de aprendizagem no Ensino de História possui três dimensões: a da aprendizagem cognitiva, a da construção do conhecimento histórico e a questão da prática metodológica. Dessa forma, procuraremos entender como o processo de aprendizagem pode ser aguçado dentro da sala de aula pelos docentes, a partir das discussões dos conceitos de aprendizagem, memória e da relação entre a Neurociência e Educação. Assim, por meio das teorias de aprendizagem e para que elas possam ser colocadas em prática, sugeriremos uma proposta didática na qual haverá a relação entre as teorias de Neurociência e os conceitos debatidos acerca das mulheres gregas.

¹ “Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2018, p. 402).

1

A ausência do feminino no Ensino de História.**A História das mulheres de Perrot a Priore:**

A antiga forma de construir a historiografia, costumeiramente, chamada de positivista, dava foco central a personagens, em geral, masculinos. Esses homens foram os “heróis” que se responsabilizaram por construir grandes sociedades, destruir inimigos e alavancar nações. São referências e, por isso, foram homenageados em monumentos. Pertencer a esta grande narrativa significava, e ainda significa, prestígio. Elizabeth Fox Genovese (1987) denomina esses fatos de “história de governantes e de batalhas”. Nessa construção da História não existia espaço para as mulheres, mas não só elas: “também não havia lugar para quem não ocupava cargos no Estado ou não dirigia guerras, não importando se fossem homens ou mulheres” (PEDRO, 2005, p. 80). Esses teóricos eram contrários à louca visão romântica e, na França, eram representados por acadêmicos como Charles Langlois ou Charles Seignobos, grandes mestres dos estudos históricos na Sorbonne.

De fato, o que contribuiu para o desprestígio dos historiadores de “visão romântica” foi a grande cisão na historiografia que acontece justamente a partir das críticas que a Escola dos Annales proporcionou nos anos 30. Entretanto, “o que interessa primordialmente a Marc Bloch e Lucien Febvre, e mais ainda a Ernest Labrousse e Fernand Braudel, seus sucessores, são os planos econômico e social” (PERROT, 1995, p. 15). De acordo com Perrot, só a partir dos anos 70, a Nova História, como se costuma designar a terceira geração, se mostrou mais receptiva quanto à presença da dimensão sexuada no interior da evolução histórico-temporal.

Diante dessas duas visões sobre como se produzir a historiografia, Chartier levanta outra questão importante:

Daí deriva a questão principal em que se baseou o diagnóstico de uma possível “crise da história” nos anos de 1980 e 1990. Se a história como disciplina tem as suas formas com a escritura da imaginação, é possível

continuar atribuindo a ela um regime específico de conhecimento?
(CHARTIER, 2009, p. 12)

A “crise da história” seria o resultado da quebra com as tradições “historicistas” e “positivistas”, que acreditava ser uma ciência imparcial e objetiva, crise gerada por um choque epistemológico. Para além das questões de novos conceitos, o autor também estabelece as bases da História cultural, essa, todavia seria uma ferramenta de análise da realidade social, ou seja, de uma realidade que é dada a ler. A partir de então, a História se constitui mais uma vez como um discurso que produz enunciados científicos (CHARTIER, 2009, p. 16). Desde essa renovação, novos sujeitos, temas e conceitos foram inseridos no campo historiográfico.

Para Pesavento, o termo História Cultural é também chamado de Nova História Cultural, justamente, por pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo. Com isso o que era antes visto como cultura, ou seja, criações ligadas apenas a elite, ou para a elite, ou como fruto dela, agora assume outro espírito que, através dessas reformulações, quebraram com alguns dos paradigmas já pré-estabelecidos. A autora em sua análise estabelece que a Antropologia Cultural foi importante para o debate sobre a dimensão simbólica e para a análise das dimensões sociais (PESAVENTO, 2012, p. 30).

Acrescenta-se ainda a preocupação com o estabelecimento de conceitos que até anteriormente não eram levados em consideração como o de representação, somados aos conceitos de poder simbólico, imaginário, mentalidade, narrativa, ficção e sensibilidade, consolidando a proposta central desta nova vertente da história, que seria decifrar a realidade do passado por meio de representações e narrativas, que tentassem chegar as formas discursivas e imagéticas pelos quais o homem se expressa no mundo (PESAVENTO, 2012, p. 45).

Os historiadores que se dispuseram a introduzir novos sujeitos como construtores da história, seguindo a tradição da historiografia dos Annales, formaram uma gama de estudos que, concentrados na Europa, tinham como objetivo estudar as massas operárias e sua forma de trabalho. Thompson (2001, p. 20), aponta como esse “campo”, qual seja, a História vista de baixo, surge na Inglaterra com o intuito de construir uma base de informações acerca da história dos sindicatos, dos operários e do trabalho. De acordo com Hobsbawm, nota-se que o surgimento dessa história vista a partir de baixo tem relação com a história dos movimentos sociais, a história dos principais eventos políticos que

quebraram - ou assim desejavam – os sistemas de servidão e combateram a exploração assalariada. Assim, a partir do momento que pessoas comuns, como trabalhadores e sindicalistas, tornam-se um fator constante na concretização de tais decisões e acontecimentos, forma-se o elo que une os interesses nesse campo. Logo,

A história das pessoas comuns como campo específico de estudos, portanto, começa com a dos movimentos de massa do século XVIII. Suponho que Michelet seja o primeiro grande praticante da história dos movimentos populares (HOBSBAWN, 1998, p. 30).

A respeito da constituição desse campo de estudos, podemos pontuar alguns dos aspectos de sua formação a partir da obra do Hobsbawn: logo, a composição dar-se-ia por meio de uma 1) grande influência marxista: afinal o campo começou realmente a florescer após a Segunda Guerra Mundial, quando foi possível ao marxismo fazer contribuições ao mesmo; 2) iniciada para e por conta dos movimentos: o objetivo até então era estudar os movimentos operário e as pessoas comuns que poderiam ser vitais como ancestrais do movimento; 3) falta de corpo de fontes: quando o campo começou a ser polido pela esquerda em 1950, percebeu-se um dos grandes problemas, qual seja, a falta de fontes materiais prontas para análise. Coisa que as pesquisas positivistas até então mais prezavam, principalmente os registros políticos oficiais (HOBSBAWN, 1998, p. 50).

Nota-se que não existe espaço, até então, para os referentes femininos.² Quando Gramsci em seu *Cadernos do cárcere*, nos anos 1940, cita a questão dos novos estudos no campo da História vista de baixo, cria também um sistema de hierarquização na qual a questão feminina não estaria dentro do debate político social, mas se inseriria em uma “história dos costumes” (GRAMSCI, 2002, p. 55). Deste modo, por mais que o campo surja para revolucionar o ponto de vista dos pesquisadores aos novos sujeitos produtores da história, perpetuou-se por um tempo a ausência das mulheres.

² Referentes femininos é um termo conhecido através dos trabalhos de Ana López-Navajas. Para a autora, há uma exclusão das personagens históricas femininas na educação obrigatória. Essa ausência de referências fragiliza sua situação social e perpetua as desigualdades, sendo uma grave deficiência coletiva porque, ao ignorar a memória e o saber das mulheres, toda a sociedade perde parte de seu patrimônio (LÓPEZ-NAVAJAS, 2014, p. 282).

Em contrapartida, ao final dos anos 1970, a Europa foi agraciada com as construções discursivas da pesquisadora francesa Michelle Perrot, um dos grandes expoentes da História das Mulheres. Em muitos dos seus escritos Michelle aborda o porquê de se escrever uma história que insira o feminino. Percebemos também como o corpo, a alma, a religião, a cultura e o acesso ao saber são pontos de análise da autora. Para ela, existia uma forte lacuna no que tange ao trabalho feminino tanto no campo, quanto na cidade (PERROT, 2007, p. 20). Ao partir das questões das ausências, Perrot salienta que a história era excludente, como se existisse uma linha oficial na qual elas não se encaixavam.

Porém, embora as mulheres tenham sido subjugadas é um erro básico tentar conceituá-las essencialmente como vítimas. Agir de tal forma, impede-nos de perceber como os referentes femininos são peças essenciais e centrais para criar e manter a sociedade. De fato, através delas surgem as novas pautas que as inserem como objetos de estudos. Para Joana Maria Pedro (2005, p. 80) o que influenciou a mudança de perspectiva dos pesquisadores foi o movimento feminista que, na sua primeira onda, lutava a favor de direitos civis femininos, e na segunda onda, pela liberdade em geral, inclusive do corpo e do ato de gerar. Na França, entre os anos 70 e 80, ano da fundação do *Mouvement de Libération des Femmes* (MLF) se destacam várias mulheres importantes mundialmente e historicamente como Michelle Perrot, Françoise Thébaud, Joan Scott, June Hanner, Natalie Zemon Davis.

Acerca do fator da exclusão, a autora norte americana Gerda Lerner (2019, p. 28), aponta que existiu dois polos na construção historiográfica: história *versus* História - “história”, o passado registrado com a inicial minúscula e “História” o passado registrado com inicial maiúscula. A diferença pode ser enfatizada da seguinte forma, para a “História”, até o passado mais recente, os historiadores eram homens, e o que registraram era o que o homem havia feito, vivenciado e considerado significativo. Chamaram de História e consideraram universal. Cabendo aos referentes femininos continuarem dentro da “história”, mesmo sendo peças centrais, e não marginais, para a criação da sociedade e a construção da civilização.

As mulheres foram impedidas de contribuir com fazer história, ou seja, a ordenação e a interpretação do passado da humanidade. Como esse processo de dar significado é essencial para a criação e perpetuação da civilização, podemos logo ver que a marginalização das mulheres neste esforço as coloca em uma posição ímpar e segregada. As mulheres são

maioria, mas são estruturadas em instituições sociais como se fossem minoria (LENER, 2019, p. 29).

De acordo com Lerner, deveria existir um grupo que mostrasse a existência feminina, uma categoria que percebesse a multiplicidade do delas. Assim, dentro dos padrões de pesquisas, o termo de análise do objeto passou a ser intitulado de “mulheres”, no fim das contas. A produção historiográfica nesse momento, especialmente no correr dos anos de 1980, incorporou métodos variados, justamente para focalizar essas novas tendências emergentes a respeito do feminino na historiografia. Dessa forma, procurou-se recuperar as estratégias de resistência criadas por essas mulheres no seu cotidiano e destacar o papel delas no casamento, na família e nas questões de sexualidade e prostituição (SOIHET, 1989; RAGO, 1985, MATOS, 2013).

Vale salientar que algumas características ligadas ao processo de pesquisa também adquirem fôlego nessa época. Para Pinsky (2009, p. 164), a História das Mulheres “dá ênfase em temas como família, sexualidade, representações, cotidiano, grupos “excluídos”. A autora aponta ainda que a produção historiográfica possível da História das Mulheres é bastante diversificada em termos de assuntos e métodos. De acordo com Perrot, muitas historiadoras afastaram-se de uma história regida por um sentido militante, movendo-se em busca da idade do ouro e de ancestrais heroicos - Matriarcado, Amazonas (PERROT, 1995, p. 22).

Um dos primeiros passos tomados pelos historiadores, de acordo com Pinsky (2009, p. 170), foi voltar aos métodos antigos e escrever biografias de mulheres e as evidências da participação feminina nos acontecimentos históricos e na vida pública. Assim: “Nas pesquisas sobre “pessoas comuns”, as mulheres também foram contempladas em “biografias coletivas” de diversos grupos sociais” (TILLY, 1990, p. 40). Certos trabalhos apresentaram as mulheres atuando na história da mesma forma que os homens. Enquanto outros separavam a história produzida pelas mulheres e pelos homens. Mais uma vez vê-se o isolamento da “cultura das mulheres”, conforme Lerner apontou, como se elas não fizessem parte da História geral e oficial.

Mais para frente, quando o termo “mulheres” foi dando lugar para o conceito de “gênero”, testemunhamos uma grande mudança no que concerne aos conceitos e abordagens de análise, uma vez que nas pesquisas de gênero há o questionamento a respeito da naturalização biológica, essencialização e universalismos, e existe uma maior contribuição para tornar os sujeitos históricos mais plurais, destacando as diferenças e

reconhecendo-as como históricas sociais e culturais. De acordo com Matos (2013, p. 10) é por meio dessas pesquisas que “há a demonstração que os comportamentos, sensibilidades e valores aceitos numa certa cultura, local e momento, podem ser rejeitados em outras formas de organização e/ ou em outros períodos”.

Após mais de cinquenta anos, consolidou-se um campo de pesquisas que evoluiu nos seus objetos, seus métodos e seus pontos de vista. Tratava-se inicialmente de tornar visível o que estava escondido, de reencontrar traços e de se questionar sobre as razões do silêncio que envolvia as mulheres enquanto sujeitos da História e objetos da operação historiográfica. Isso conduziu a uma reflexão em torno da História enquanto produto da dominação masculina, a qual atuava em dois níveis: nível dos próprios acontecimentos e nível da elaboração deles empreendida pelo relato (PERROT, 1995, p. 19).

Ademais, com o crescimento do campo, as pesquisas sobre o feminino na história tomaram como objeto de análise as prostitutas, as domésticas, as operárias, as mulheres agredidas, as vítimas e, sobretudo, a expressão da condição feminina. Na investigação de Perrot, emerge como central a questão do corpo das mulheres, suas funções, sua apropriação, sua representação. Para ela, os pesquisadores

se questionam sobre as mulheres enquanto agentes responsáveis pelos seus destinos individuais e coletivos, sobre suas capacidades de resistência e de transformação. Procurando compreender o papel das mulheres nos movimentos sociais e nas revoluções (PERROT, 1995, p. 21).

Essas perspectivas de inserção do feminino na Europa influenciou as várias pesquisas desenvolvidas aqui no Brasil. Percebemos, ultimamente, nos bancos de dados acadêmicos o aumento considerável de novas discussões sobre as diversas faces femininas em várias épocas históricas (LESSA, 2021; CAVALCANTI e PINHEIRO, 2016; WOLFF e VIANNA, 2005). Mas, essa porta nos foi aberta por volta dos anos de 1970. Ao apontar como os teóricos europeus inspiraram os brasileiros, a escritora Heloisa Buarque de Hollanda (1994, p. 10), mostra que a partir da década de 70 o feminismo como ideologia política surge como novidade no campo acadêmico brasileiro, e se impõe como uma tendência teórica inovadora e de forte potencial crítico e político. De forma que:

Na década de 1970 a produção historiográfica será fortemente marcada pela influência marxista, que vê a opressão feminina em função do capitalismo, e a perspectiva de análise será o mundo do trabalho. Na década seguinte ocorre uma inovação nos estudos

sobre a mulher, mediante a utilização do gênero como categoria de análise, procurando incorporar o estudo relacional entre homens e mulheres (CUNHA, 2000, p. 145).

Entre os pesquisadores e pesquisadoras brasileiros, muitos se dedicaram a esse campo, como a Mary Del Priore que deu voz às resistências femininas. Para a autora, era importante conduzir uma produção que falasse mais do que apenas das misérias da vida feminina, pois era importante dar holofote aos poderes e às estratégias de resistência que elas articulavam para burlar o poder masculino e a imposta subordinação (PRIORE, 1994, p. 34). Assim, com os escritos de Del Priore, observa-se uma popularização a partir de 1970, de produções historiográficas centradas no período colonial e que faziam uso de relatos de viajantes, processos civis e iconografia como fonte (SILVA, 2008, p. 227).

De forma que era comum falarem de duas categorias: a senhora de engenho e a escrava, acentuando-se dois polos opostos de uma mesma discriminação. Por mais restrito que tenha sido seu olhar acerca das mulheres, Del Priore discorre sobre os referentes femininos e suas principais obras sobre o tema são: *História das Mulheres no Brasil* (2004), *Ao Sul do Corpo, Corpo a Corpo com a Mulher* (2009), *Histórias Íntimas* (2011), *Histórias e Conversas de Mulher* (2014). Porém, com as novas formas de produzir história, verifica-se à inserção de fontes diferentes que possibilitaram novos estudos. De acordo com Silva:

Surgiram, assim, estudos importantes sobre a participação das mulheres no mundo do trabalho nas fábricas do século XIX e primeiras décadas do XX (RAGO, 1997); sobre a expansão da educação feminina (LOURO, 1997); e sobre o surgimento de publicações organizadas por e destinadas para as mulheres (BASSANEZI, 1996). Estudos que, gradativamente, aqueceram o debate e deram musculatura à historiografia das mulheres (SILVA, 2008, p. 228-229).

No entanto, mesmo diante dos avanços, é importante perceber os espaços nos quais das mulheres pouco se fala. Faço menção ao espaço escolar, que muitas vezes acabam perpetuando uma visão de história na qual as mulheres não são sujeitos ativos em sua construção. Por vezes é comum perceber um abismo entre os novos frutos dos trabalhos historiográficos acadêmicos e os escolares. Essa grande distância nos chama a atenção e nos leva a refletir sobre os motivos que cercam essa questão.

As mulheres no Ensino de História:

Mesmo diante da inserção de novas temáticas no meio acadêmico, nota-se como o avanço do feminino na Educação e na prática do ensino de História não foi tão significativa. Ao recordar a raiz da ausência de referentes femininos somos levados a pensar na forma como a educação das mulheres foi moldada. Aqui no Brasil, o sistema educacional tornou-se mais uma expressão das dessemelhanças entre homens e mulheres. De acordo com Hahner, percebemos como a educação para as meninas permanecia atrasada em relação à dos meninos. O processo educacional foi tão difícil para elas, que quando elas tinham acesso, “não deviam ir além dos livros de orações, porque seria inútil à mulher, nem deveriam, elas, escrever, pois como foi justamente observado, poderiam fazer mau uso desta arte” (HAHNER, 1980, p.56).

O pontapé de mudança é apontado por Rosemberg como o um longo processo para a permissão legal do acesso geral e irrestrito das brasileiras à educação escolar. Vemos, por exemplo, que apenas em 1827 foi autorizada a Lei Geral do ensino de 5 de outubro, que restringia as escolas femininas apenas às primeiras letras. Dessa forma, a educação para as mulheres só conseguiu romper as últimas barreiras legais em 1971 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que atribuiu equivalência entre os cursos secundários (ROSEMBERG, 2016, p. 334).

A partir daí, segundo debate apresentado por Hahner nos anos de 1980 acerca do processo educacional e de como essas mulheres recebiam uma instrução diferente, o acesso ampliou com o passar do tempo. Por mais que aos poucos o direito civil ao estudo e formação profissional feminina fosse se desenvolvendo, não se pode deixar de pontuar como o Ensino de História permaneceu por longos anos atrasados em suas temáticas de ensino. Por outro lado, é importante perceber que essa é uma discussão levantada até os dias de hoje, pois os avanços não foram suficientes.

De acordo com Façanha, em sua tese intitulada “E se te Contassem Outra História: Gênero e Feminismo no Ensino de História” de 2018, é de suma importância levantar o debate da necessidade das análises das implicações dos estudos feministas e de gênero para o ensino de História, bem como articular o trabalho docente de uma maneira que vise problematizar e diminuir as desigualdades de gênero na Escola. Dessa forma, os sujeitos ausentes serão introduzidos, incluindo as mulheres. Para tal, a autora articula uma intervenção escolar, um estudo etnográfico a partir de um núcleo de gênero, logo, fica

claro que o professor precisa criar materiais didáticos na rotina escolar (FAÇANHA, 2018, p. 30).

Durante um ano de aplicação do núcleo de estudos desenvolvido pela autora, ela notou a capacidade do ensino de História na escola como uma ferramenta de criticidade e de soma de referentes ausentes. Para a autora, essa ausência é observada nos livros didáticos, mas é apenas uma ramificação de lacunas de outras estruturas sociais. Para comprovar suas ideias, Façanha cita os cargos gerenciais: segundo dados do IBGE, as mulheres em cargos gerenciais de 2012 a 2016 não passam dos 39% em proporção aos homens.

Esses dados são relevantes para perceber que eles não acabam em si, mas têm consequências para toda a sociedade. Se não encontrar mulheres em cargos de chefia, se não observar mulheres sendo respeitadas nessas posições, se não perceber o trabalho e esforço das mulheres na História, em livros de História, como esperar que as atitudes em relação à violência contra a mulher, de desrespeito à diversidade e igualdade entre todos que compõem uma sociedade possam existir? Como esperar que a mentalidade se modifique? (FAÇANHA, 2018, p. 35).

Logo, não é apenas um déficit no material fornecido ao aluno, mas um problema estrutural que reflete nos materiais de História. Consequentemente, não estudar é negar a experiência de perceber outros sujeitos e contribuir, indiretamente, para as discriminações de gênero. O que Façanha faz ao final de sua dissertação é o reflexo dos diversos trabalhos sobre o feminino no Ensino de História: produzir material que “preencha” a lacuna das narrativas.

As últimas publicações acerca do feminino no Ensino de História nos mostram como a partir de 2015 houve um intenso interesse em elucidar o dilema da ausência do feminino. Para Souza, em sua dissertação intitulada “Entre a Ausência e a Representatividade: Gênero e Mulheres nos Livros Didáticos de História” há uma grande relação de aprisionamento do feminino que tem sido remodelada no século XXI. Notamos que essas mudanças, de acordo com a autora, incomodam grupos políticos da sociedade que ao não concordarem com o estudo de gênero nas escolas, lutam contra a reformulação dos materiais didáticos. Souza ainda aponta que alguns projetos que beneficiariam a discussão de gênero nas escolas foram barrados pelo STF (SOUZA, 2020, p. 20).

Em contrapartida, fazendo uso de uma metodologia muito comum no campo do ensino, Souza analisa doze livros didáticos de História que foram escritos em função das

orientações da BNCC, na busca de estudar como os materiais abordavam a História das Mulheres e as questões de gênero. Diante disso, chega à conclusão de que:

É possível perceber que a História das mulheres ainda ocupa pouco espaço nos livros e está presente, na maioria dos casos, nos rodapés ou nas bordas das páginas, em quadros explicativos ou em seções nos finais de capítulos e unidades. Ademais, as imagens de personalidades femininas aparecem, majoritariamente, como figuras apenas ilustrativas nos conteúdos em que as mulheres estão expostas. Analisando os livros sob a luz da perspectiva multiculturalista, pode-se notar que possuem um olhar mais próximo ao do multiculturalista conservador referente à História das mulheres, uma vez que essa temática é abordada como se fosse um adendo do conteúdo geral, ou apenas um acréscimo de importância inferior (SOUZA, 2020, p. 113).

Com base nisso, foi constatado que as mulheres e suas histórias ainda são marginalizadas nos livros, todavia algumas obras apresentam informações que possibilitam aos educandos refletirem sobre como o gênero é atravessado pelas questões de classe e étnico-raciais, e como os desígnios de gênero podem mudar de uma sociedade para a outra.

Por outro lado, é notável que existe uma “falta de comunicação”, afinal, por que os avanços no campo da História, por exemplo, não refletem nos materiais didáticos que essas mulheres têm acesso nas escolas? Partindo do pressuposto de que as pesquisas estão sendo produzidas dentro e fora das universidades, o que ocasiona a ausência desse tema nos debates em sala de aula?

Duas questões foram elencadas para responder a essa problemática. Ferreira (2006, p. 100) aponta como a história das mulheres fica à mercê da mediação que o livro didático faz entre o conhecimento produzido dentro das universidades e o saber escolar. Para a autora, é notável que muito pouco do que foi produzido pelos historiadores a respeito das mulheres no ensino de história, foi incluído nos textos didáticos, logo, fica evidente as incongruências entre as demandas sociais de representação de personagens para o estímulo de uma cidadania ativa, pois nessa relação os referentes femininos não aparecem devidamente a disposição dos alunos. A autora afirma ainda que:

De um modo geral, os aspectos políticos e econômicos continuam sendo a principal linha de explicação e articulação do conteúdo, ainda que algumas “novidades” sejam incorporadas. Ou seja, o público o oficial e os “grandes” nomes da história continuam com o lugar assegurado, em quantas mulheres, assim como os pobres, as crianças e os negros, continuam de fora, ou, no máximo, entram como parte complementar, no texto principal (FERREIRA, 2006, p. 123).

Além das questões que cercam o debate acerca da falha da mediação que o livro didático faz com o conhecimento produzido, outros autores discutem ainda as questões de identidade que cercam a categoria dos professores. Para Viana, no processo de escrita dos historiadores acerca da inserção de novos sujeitos no ensino de história, deve-se pensar a respeito da prática da escrita sendo conduzida pelas novas condições de produção, elencando também a necessidade de repensar durante essa ação o “novo perfil do professor” na pós-modernidade (VIANA, 2017, p. 19-20).

De acordo com Viana, o espaço acadêmico contribui de forma efetiva para a formação do professor de história e, conseqüentemente, para a formação da identidade do pesquisador. Soma-se a isso o fato de que enquanto sujeito pesquisador fruto do seu tempo e, dessa maneira, à mercê das mudanças da identidade cultural na pós-modernidade, o docente recai dentro de uma dualidade ao perceber que a sua identidade não é fixa e sim plural. Dessa forma a autora aponta que:

Assim, também ocorre com a carreira profissional do docente de história. Ele não é o mesmo sujeito da época da graduação. Sua carreira foi construída a partir da sua visão de mundo, de sua integração com as articulações teóricas discutidas na academia, de sua relação com o exercício do trabalho docente e sua maneira de transformar, da forma mais adequada possível, os saberes necessários em seu cotidiano da sala de aula (VIANA, 2017, p. 25-26).

Para Pacheco (2021, p. 222-223) o debate sobre identidades pode direcionar as respostas acerca da ausência do feminino em sala de aula. O autor percebe que a discussão que cerca o tema da formação das identidades dentro do espaço temporal em que os nossos alunos estão, no qual os debates sobre o feminino se encontram tão presentes, é de suma importância para entender não só como esse discente pode vir a construir sua identidade nesse meio social, como também, salienta a perspectiva da “crise identitária” dos docentes. Assim, ao debater os princípios que contribuem para formar as identidades sociais e, particularmente, a identidade do indivíduo através da subjetividade que ele incorpora da sociedade em que vive, ele nos leva a pensar sobre as práticas sociais de um grupo e a incorporação de hábitos que contribuem para a formação da sua própria identidade:

Podemos colocar os historiadores — seja na sua atuação como pesquisadores, seja na sua atuação como professores — como um grupo de agentes sociais que participam do processo de formação e difusão dessa memória. Seriam, assim, os historiadores, um dos muitos dispositivos responsáveis pela difusão, no interior da sociedade, de narrativas sobre o passado comum entre os membros do grupo. Seriam

um dos corpos de especialistas a reforçar os laços identitários da comunidade de sentidos: das identidades sociais (PACHECO, 2021, p. 224).

Portanto, o historiador se mantém como sujeito que forma e difunde a memória. Cabendo ainda ao mesmo a capacidade de denunciar o que o autor intitula de “historicidade das identidades sociais”, ou melhor, trazer à luz os elementos simbólicos constitutivos de cada identidade social e de como eles são construções históricas carregadas de interesses e compromissos de poder (PACHECO, 2021, p. 225). Enquanto cumpre esse papel, passa a conceber a sua própria memória individual. A respeito da memória individual, a entendemos da seguinte forma:

Na experiência vivida, a memória individual é formada pela coexistência, tensional e nem sempre pacífica, de várias memórias (pessoais, familiares, grupais, regionais, nacionais etc.) em permanente construção, devido à incessante mudança do presente em passado e às alterações ocorridas no campo das re-presentações (ou re-presentificações) do pretérito (CATROGA, 2015, p. 43).

Para Catroga é importante perceber que as memórias individuais, fator importante no processo da construção da subjetividade do indivíduo, se formam a partir de uma coexistência com grupos sociais e da escolha daquilo que se sobrepõe ao passado. Podemos perceber também como “a consciência do eu se matura em correlação com camadas memoriais adquiridas, tem de se ter presente que estas, para além das de origem pessoal, só se formam a partir de narrações contadas por outros, ou lidas e vistas em outros: o que prova que a memória é um processo relacional e intersubjetivo” (CATROGA, 2015, p. 113). Vale salientar como esse processo favorece o que será ou não lembrado:

Também a historiografia – que nasceu sob o signo da memória –, apesar de querer falar em nome da razão, se edifica, voluntária ou involuntariamente, sobre silêncios e recalcamientos, como a história da história tem sobejamente demonstrado. (CATROGA, 2015, p. 115)

Nota-se que no processo de formação da constituição das memórias e identidades do historiador, por exemplo, há uma seleção do que será ou não esquecido. Dessa forma, ele se encontra nesse fogo cruzado, afinal de contas, é o formulador de pesquisas históricas responsáveis por contribuir para a formação da memória e identidade coletiva das pessoas, mas se encontra também em um processo de construção de sua própria identidade e memória. E aqui entra uma das questões importantes discutidas anteriormente: o historiador diante do desenvolvimento da sua própria identidade, testemunha o antagonismo dos caminhos de sua profissão e se depara com dois aspectos

de si, sendo eles o historiador professor e o historiador pesquisador. Para além disso, testemunha-se que, do grande quantitativo de pesquisas desenvolvidas no campo histórico, poucas estão sendo discutidas em sala de aula. Nessa conjuntura, traçamos como hipótese a *possibilidade* de o professor não ter uma identidade individual que o aproxime da propagação dessas pesquisas na prática pedagógica em sala de aula. Todavia, seria mais realista – principalmente em instituições privadas - o professor possuir uma identidade preocupada com as pesquisas acadêmicas, mas ser limitado à, no seu ambiente de trabalho, seguir à risca o livro didático. Isso ocasionaria a continuidade de uma omissão a respeito das mulheres gregas.

Para além do conhecimento escolar e acadêmico

Com a nova forma de se perceber os referentes femininos na História, abre-se um vasto campo de estudos que permeiam os grandes centros de pesquisa e, conseqüentemente, debatem as diferentes formas de participação das mulheres na sociedade. Essas pesquisas, feitas por exemplo nos centros universitários, formam o Conhecimento Acadêmico. Ele é constituído pelo processo de formação do saber, definido pelos padrões da Ciência Moderna, sendo ela responsável por designar alguns parâmetros que guiam as práticas das pesquisas, tais quais: 1) o compromisso com a objetividade do conhecimento; 2) a delimitação do objeto de estudo e 3) as regras teóricas e metodológicas para a composição das pesquisas. Através deste conjunto podemos atestar a veracidade dos debates estabelecidos nessas instituições.

É importante lembrar que a própria constituição da disciplina histórica surge em meio a essa organização científica que buscou a ‘verdade’ dos acontecimentos passado, por volta do século XV e XVI. Por isso, embasava suas pesquisas na comprovação da veracidade que era feita a partir de fontes. Em contraponto, cria-se um contraste com as pesquisas científicas, hoje conhecidas como Ciências Exatas, que na sua gênese tem como objetivo recriar as condições dos fatos para se ter um controle absoluto da variável, o que conseqüentemente afasta o pesquisador da inserção social do conhecimento.

Esse modelo transposto para o campo do conhecimento histórico se traduz no ideal de que a pesquisa de história se desenvolve no ambiente de isolamento da biblioteca de obras raras ou dos arquivos de documentos de escritas antigas ou línguas mortas. Esse modelo afasta a pesquisa científica dos contextos de inserção social do conhecimento e sustenta o

preço por antes da separação entre as instâncias de produção e aplicação do conhecimento. nessa ordem, fica implícita certa hierarquia entre os universos disciplinares. em relação à docência, esse pressuposto se desdobra no ponto de que o conhecimento acadêmico sempre antecede o conhecimento ensinado (KNAUSS, 2019, p. 48)

Dois pontos podem ser destacados: primeiro, embora a pesquisa em Antiguidade utilize obras raras e arquivos documentais, esse é apenas uma das muitas formas de produção do conhecimento atualmente; segundo, sabemos que o conhecimento histórico vai além de uma pesquisa imóvel ligada à objetos tangíveis e, sabemos também, que existe uma grande hierarquia entre os profissionais do campo historiográfico - qual seja os pesquisadores e os docentes. Nessa hierarquia, os professores produziram um conhecimento a partir das informações veiculadas nas universidades pelos pesquisadores.

Por outro lado, é importante salientar que a função do professor não se concentra no papel de mediador dos discursos, mas ele contribui para a formação do conhecimento produzido em sala de aula. Até 1960, o conhecimento era produzido nas universidades e ‘didatizado’ para ser transmitido nas escolas. Não havia, por isso, especificidade entre o conhecimento escolar e a produção científica universitária. Dessa forma, o professor estaria no papel de uma ponte de transmissão desse conhecimento o que apontaria para uma hierarquia entre a escola e a universidade.

A mudança na forma de ver o conhecimento histórico passou por uma reformulação a partir das pesquisas no campo de didática da história, principalmente na vertente alemã, recebida aqui no Brasil por meio da obra de Jorn Rüsen. Por volta de 1960 e 1970, esta reformulação passou a questionar o conceito de estudos históricos. Desde então, se transfigura também a forma de ver a didática da história, logo, ela deixar de ser a forma de produzir conhecimento, para ser ensinado nas escolas, e assume o papel de compreender as formas, as fusões e o uso da História na vida pública, juntamente com o compromisso com os fundamentos da história e a relação com a vida prática. (CARDOSO, 2019, p. 79-84)

Essa nova visão percebe que a escola é também um espaço de produção de conhecimento e não apenas de reprodução daquilo que foi visto na universidade, a mudança também ocorre na atribuição do professor que agora é sujeito produtor de saberes, como também acaba aprendendo em decorrência da transmissão mútua com os alunos. De igual modo, com as recentes pesquisas percebemos que não existe uma correia transmissora de conhecimento sem que haja uma interferência no percurso, não existe

uma transposição didática, a escola é agora um lugar de produção de conhecimento. Isto é, a História Escolar que consiste na construção social produzida por e através das relações entre a cultura escolar, livros didáticos, tudo que circula em novelas, filmes, jogos e a História Pública.

Para Giroux - por mais que fizesse referência a um contexto especificamente estadunidense - há uma dicotomia entre o conhecimento produzido pelos currículos escolares e pelo meio acadêmico. Ele propõe que seja estabelecido um diálogo entre os diferentes sujeitos que produzem o conhecimento:

Presos a limites disciplinares tradicionais e reciclando velhas ortodoxias, muitos educadores críticos correm o risco de se transformar em velhas sombras dançando na parede de uma obscura conferência acadêmica, esquecidos de um mundo externo repleto de ameaças reais à democracia à sociedade e às escolas. Também tenho testemunhado, entre um enorme número de educadores nos Estados Unidos, um crescente Anti-intelectualismo, que é levemente codificado em apelos à uma prática “real”, a linguagem acessível e as políticas superficiais. Em alguns casos, o próprio criticismo educacional tem se transformado em uma celebração reducionista da experiência, que ressuscita a oposição binária entre teoria e prática com esta última tornando uma categoria não problemática para invocar a voz de autoridade pedagógica. Este caso a teoria é rejeitada como incidental à reforma educacional, ou, simplesmente como o discurso de acadêmicos pedantes que tem pouco a dizer aqueles que trabalham no campo (GIROUX, 1999, p. 12).

É importante que se entenda que educadores e pesquisadores são produtores de currículos e de conhecimentos, por mais que a prática escolar esteja, em dissonância com o conhecimento acadêmico. Como foi salientado anteriormente, há uma ligação entre o que é produzido entre a universidade e a sala de aula. Porém, esses dois mundos são independentes e, por não existir uma transmissão de conhecimento, acentua-se algumas diferenças entre essas duas categorias.

Para Michel Young, a escola falha em cumprir seu papel de transmissão do conhecimento. O termo usado por Young não significa que esse seja um processo enrijecido e genérico, mas o professor, no território escolar, é autor de um “conhecimento especializado”, afinal, é para isso que ele tem sua formação - para exercer a construção dos conhecimentos essenciais (YOUNG, 2007, p. 1288). Quando esse processo de criar e produzir conhecimento entre as esferas escolares e acadêmicas falham, criam-se lacunas. Para exemplificar, cito um caso muito específico: a ausência das mulheres gregas dentro das aulas de História.

Sabe-se que a partir do momento que novos sujeitos foram inseridos dentro da historiografia através das análises e das ramificações que surgiram por meio do trabalho de várias pesquisadoras que se interessaram pelo feminino, uma porta foi aberta. Em decorrência disso, buscou-se avidamente nos mitos, na vida pública e privada, na política e nas relações de gênero essas figuras.

Por meio dos estudos acadêmicos, notamos que as mulheres gregas possuíam inúmeras relações entre elas e ações de resistência, e muito disso já foi explicitado em pesquisas acadêmicas (BLUNDELL, 1995; LESSA, 2004; MOSSÉ, 1993; POMEROY, 1975; SANTOS, 2018). Por outro lado, a realidade escolar é bem diferente, afinal, é sabido que o feminino grego não é abordado em sala de aula, assim, ao redor desse tema não é produzido um Conhecimento Histórico Escolar. Quais seriam, então, os aspectos que demonstram a ausência das mulheres?

Essa afirmação pode ser atestada através do livro didático de história *Teláris*, escrito pelo Cláudio Vicentino e José B. Vicentino, em 2018, da Editora Ática. Essa coleção foi uma das selecionadas pela escola na qual fiz Residência Pedagógica no mesmo ano de publicação. Como ele esteve entre os aprovados pela PNLD 2020 e pela professora de História da escola que estagiei, selecionei a obra para uma investigação (VICENTINO e VICENTINO, 2018).

Nos fundamentos da coleção os autores apontam que um aspecto central foi a preocupação de promover um diálogo constante com as propostas de desenvolvimento das competências e habilidades previstas na BNCC (VICENTINO e VICENTINO, 2018, p. 16-17). Percebe-se que isto está diretamente relacionado com a maneira com que os capítulos foram organizados, além dos pressupostos em torno da aprendizagem e da avaliação dos conteúdos, já que as propostas formuladas ao longo dos volumes do material têm como objetivo central garantir o desenvolvimento das competências para uma vida em sociedade em pleno desenvolvimento da cidadania.

Observa-se que há uma grande ênfase na necessidade de se atingir essas competências gerais da Base, pois os autores acreditam que através das competências haveria o fortalecimento das práticas de cidadania, de autoconhecimento, de diálogo, respeito, de curiosidade intelectual e científica e de outros aspectos importantes na vida em sociedade (VICENTINO e VICENTINO, 2018, p. 17-18). Além disso, como já foi citado, os autores estabelecem que para atender às demandas da BNCC a coleção de

livros apresentam várias atividades variadas que possibilitariam aos alunos a exploração e produção de saberes através de metodologias diferentes, ou seja, eles fortalecem o argumento de que estão contribuindo para a adequação dessa normativa nacional na educação básica.

É legítimo a preocupação de aproximação dos conteúdos e temas com as competências da Base, justamente por ser uma norma nacional obrigatória com vigências estabelecida até o ano de 2020. Porém, espera-se que os temas e conteúdos desempenhem também um papel na formação ética dos alunos e no desenvolvimento de uma postura reflexiva diante da sociedade. No entanto, por mais que este livro tenha sido aprovado pelo PNLD 2020, e tenha sua estrutura adequando o conteúdo às normas da BNCC, é importante salientar que numa visão mais específica, ele perpetua ausências. Por isso, na minha investigação, estabeleci como objetivo encontrar dentro da unidade que aborda os povos da antiguidade, especificamente o capítulo sobre a antiguidade grega, qual seria a situação das mulheres.

No decorrer do capítulo percebe-se que os autores se dedicam a explorar alguns conceitos importantes como de política, de polis, o de cidadania, assim como das civilizações que formavam o que hoje entendemos como Grécia (VICENTINO e VICENTINO, 2018, p. 122-136). Além disso, os autores trazem uma linha do tempo que faz relação entre o surgimento e desaparecimento desses grupos sociais. Eles ainda delimitam os períodos para estudar a história dos gregos, começando pelo pré-homérico, seguido pelo arcaico e pelo período clássico. Dentro de cada categoria, eles abordam os tópicos mais importantes, os principais escritores e suas obras, trazendo sempre mapas, sublinhando as palavras chaves e no meio do capítulo, antes de abordar os aspectos de Esparta, os autores colocam uma pequena sessão para discutir a respeito das mulheres de Atenas, segue o texto que compõe essa sessão:

As atenienses eram impedidas de participar da vida política³. Na Grécia, elas ficavam inicialmente subordinadas aos pais e, depois, aos maridos. Geralmente, a mulher se casava aos 14 anos, e os homens, aos 30. A jovem era desligada de sua família e entregue ao futuro marido em um

³ O livro didático é uma ferramenta importante em sala de aula, para o aluno ele é basilar. Isso, contudo, não o transforma no único caminho ou suporte disponível no processo de ensino de História, pois ele é apenas uma das ferramentas a disposição do docente. Para Espíndola (2003, p. 109) “os professores consideram, portanto, que o livro didático é um material que deve ser usado principalmente pelos alunos para orientar e facilitar os estudos visto que este seria um sistematizador dos conteúdos”. Diante disso, nota-se que esse é o único material que o estudante tem para desempenhar suas revisões em casa e, por conta disso, ele deve ser problematizado se apresenta lacunas.

cortejo com cantos religiosos. O objetivo do casamento era a geração de filhos, especialmente do sexo masculino, para assegurar a descendência e a manutenção dos bens familiares. Nas casas as mulheres teciam e faziam as refeições, com a ajuda dos escravos. Embora excluídos do exercício político, elas desempenhavam um importante papel nos ritos da comunidade, campo em que as mulheres encontravam seu espaço de força e reconhecimento da sociedade ateniense (VICENTINO e VICENTINO, 2018, p. 130).

E assim, através de um parágrafo, os alunos terão basicamente a noção de que as mulheres não participavam da vida pública, eram subordinadas aos homens gregos, criadas apenas para o casamento e geração de filhos e administração do lar, cabendo por fim um desempenho nas questões religiosas da pólis. Ou seja, todas as pesquisas ligadas às mulheres gregas e às suas ramificações dentro da Grécia, os usos e costumes desses referentes, as suas citações em peças, as suas participações em atos públicos e até a sua multiplicidade - porque a mulher não é um ser único - é excluída de maneira que, se o professor não complementar esse conhecimento com as pesquisas produzidas sobre o tema, o aluno só terá a oportunidade de estudar sobre esse assunto no Ensino Médio, se assim for ensinado. Logo, até a proposta de livro adequado aos parâmetros da Base Nacional, propaga uma incompletude que contribui para um distanciamento das mulheres na Grécia antiga.

É importante atentar-se à citação na qual autores fazem menção a “um importante papel nos ritos da comunidade, campo em que as mulheres encontravam seu espaço de força e reconhecimento da sociedade ateniense”. Vale salientar que os assuntos religiosos são importantíssimos para a cidade. Cada época do ano, passagem da estação e cultivo de produtos específicos, traziam ritos para a pólis. Vários cultos, como será abordado no capítulo dois com mais profundidade, eram figurados pelas mulheres, o que mostra o prestígio social que elas tinham. Todavia, o que é problematizado nesse trecho é a falta de informações, afinal, não eram todas as mulheres que participavam ou regiam os cultos religiosos. Os autores sequer citaram, a título de curiosidade para os alunos, o nome de uma festa tradicional.

Percebam também que essa é apenas uma evidência do distanciamento da principal ferramenta utilizada pelos docentes do feminino no Ensino de História, e o que chama atenção é que existem legislações que regem os currículos, e conseqüentemente, não só os pilares que devem ser trabalhados nas aulas, como também desenvolvem as competências que precisam ser aprofundadas em sala de aula. Mas, no livro em questão,

não existe uma atenção ao assunto. Todavia, numa visão macro, existem legislações educacionais que direcionam os estudos acerca do feminino, entre elas a BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular é uma norma obrigatória de abrangência nacional que rege alguns dos parâmetros norteadores dos currículos comuns tanto das redes públicas, quanto das redes privadas. Normatizando a educação integral a aprendizagem essencial e algumas competências a serem alcançadas no decorrer da educação básica (BRASIL, 2018).

No entanto, por mais que a base seja um parâmetro para a formulação da área comum dos currículos, percebemos que esse documento estabelece uma organização dos saberes e competências muito particular, somadas as aprendizagens essenciais, quais sejam: os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que devem nortear a formação de um discente. Afinal, a constituição de um aluno não faz referência apenas a um aspecto de quem obtém mais conhecimento, mas sim de uma formação humana que se preocupe com o desenvolvimento do aluno, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o mercado de trabalho. Por fim, vale ressaltar que um de seus pilares é a integração de uma política nacional integral que contribua para o nivelamento do conhecimento por todo o país, diminuindo assim as disparidades.

Entre as competências gerais está a importância de “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, ou seja, para se construir uma base democrática e inclusiva é necessário ter conhecimento do passado e relacionar com a realidade, em um processo de contínua interrelação (BRASIL, 2018, p. 8). Logo, a BNCC estimula os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto, estimulam o pensamento e o entendimento dos dias atuais.

Por outro lado, considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica e com as competências específicas da área de Ciências Humanas traçados pela Base, o componente curricular de História deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas. Entre elas destacam-se as

competências 1⁴ e 4⁵: a primeira se refere à compreensão de acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo (BRASIL, 2018, p. 402). Enquanto a segunda faz menção à necessidade de identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Em resumo, entende-se que há uma importância na percepção dos acontecimentos históricos e das relações de poder que foram responsáveis por transformar as estruturas da sociedade. Sendo essencial também identificar que em meio a tudo isso existiram diferentes sujeitos – homens e mulheres. No entanto, os materiais didáticos que os discentes entram em contato nas escolas se adequam ao conceito de inclusão de sujeitos, ou, assim como no livro didático *Teláris*, se ignora a BNCC quando o assunto é inclusão das mulheres gregas? Esse é um dos pontos de partida dessa pesquisa. Agora, é possível que alguns dos leitores se indaguem se essa não seria uma discussão vazia, afinal, qual a importância do estudo das mulheres gregas? Por isso, faz-se necessário apontar porque devemos debater o feminino grego em sala de aula e como devemos.

Como devemos e por que trabalhar esse tema: uma relação entre a Educação Cognitiva e a Educação Histórica.

A primeira vez que eu me deparei com a ausência do feminino em sala de aula me causou muita perplexidade, pois em todos os anos que estive na educação básica, nunca havia notado. O que me abriu os olhos foi um projeto da Universidade de Valência, chamado *Las mujeres en los contenidos de la Educación Secundaria Obligatoria* (As Mulheres nos Conteúdos da Educação Secundária Obrigatória, o sistema conhecido na Espanha pela sigla ESO), que expunha a ausência delas no relato sociocultural e nos

⁴ Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.

⁵ Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

materiais didáticos escolares. Em resumo, os idealizadores do projeto objetivavam criar um instrumento de intervenção no ensino que possibilitasse a inclusão das mulheres dentro do material didático:

Los últimos estudios de mujeres han sacado a la luz las contribuciones de muchas mujeres que, cuando se incorporan en el relato de la historia, hacen cambiar considerablemente la concepción del desarrollo humano y lo hacen más completo, más participado. Pero las contribuciones de estas mujeres no suelen aparecer en los libros de texto. Y esto es lo primero que hemos querido comprobar y a lo que hemos dedicado la primera fase del proyecto, ya que una escasa presencia de mujeres en los contenidos normativos de la enseñanza -y los libros de texto que los recogen transmitiría una visión de mundo lastrada por una muy desigual participación de hombres y mujeres en el decurso histórico, y aún más importante, esta ausencia haría percibir como normal lo que no es sino un elemento de marginación: la normalización del olvido de la contribución femenina al desarrollo de la humanidad (LÓPEZ-NAVAJAS, 2012, p. 259)

A proposta trataria, implicitamente, com os padrões sociais que perpetuaram a desigualdade entre os sexos e as consequências em decorrência disso, além de ser liderado pela Ana López-Navajas, assessora de coeducação e igualdade, que trabalha recuperando grandes personagens femininas esquecidas. A professora de Letras e Literatura e doutora pela Universidade de Valência (Espanha) constatou que um mundo de igualdades é criado a partir do momento que se menciona que além dos homens, as mulheres também são protagonistas e que mesmo assim, não são mencionadas nos livros didáticos. No entanto, quais os componentes que formam o argumento de importância da inserção do feminino em sala de aula?

Segundo López Navajas, a ausência de mulheres gera três consequências para os estudantes. *A primeira* os condena ao empobrecimento cultural, por impedir que reconheçam suas obras. *A segunda*, às desigualdades: se suas contribuições culturais não são reconhecidas, não recebem valor social, são secundárias. “Essa é a base da desigualdade. Incluir mulheres referentes nas matérias é o melhor antídoto para prevenir a violência de gênero e o teto de vidro [a limitação velada à ascensão profissional das mulheres nas organizações]. É o maior progresso para uma sociedade mais equitativa e justa. Os homens as respeitariam mais, as veriam como iguais, se conhecessem esses nomes desde pequenos”, explica López Navajas. *A terceira* consequência é não cumprir a lei: a igualdade não existe nos livros de texto com os quais se educa. “Deveríamos propor novamente as referências essenciais. O sistema educativo fica muito afetado por essa omissão. É preciso formar os professores para que tenham em conta o conhecimento e a participação das mulheres em cada disciplina”, conclui (LÓPEZ-NAVAJAS, 2018).

Em resumo, pode-se esperar que ao ignorar o fato da ausência de grandes personagens femininas na História, estejamos relegando aos alunos a um: 1)

empobrecimento cultural, 2) desigualdade e 3) descumprimento da lei. Por defender essa tese, a UNESCO incluiu o trabalho de Ana López-Navajas em seu último relatório de monitoramento global da educação mundial feito em 2020. Nesse relatório, foi analisado até que ponto cada país está trabalhando para “garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2021), para que possa construir uma perspectiva global.

Specifically, the cited research carried out by López-Navajas demonstrates a systematic absence of **female references** in educational content, which has cultural and social implications, since “the failure to recognise the contributions of women in cultural and historical development delegitimises them and degrades them as second-class citizens”, following the author’s own words (UNESCO, 2021).

De acordo com o órgão, as obras de López-Navajas comprovam que as mulheres não aparecem como protagonistas na história ou na cultura e, por isso, o conteúdo educativo falha em dois objetivos fundamentais, de acordo com a lei vigente: não inclui as referências essenciais da cultura e não educa para a igualdade de oportunidades. Assim, argumenta López-Navajas

“All of this demonstrates a very strong deficiency in the education system and highlights one of the most invisible mechanisms for the articulation of inequalities. The fact of proposing a **biased universal culture**, which only includes male references, is one of the greatest foundations of inequalities, as it normalises a vision of the world in which women are excluded”, claims López-Navajas (UNESCO, 2021).

Dando espaço para um projeto que investiga a ausência dessas mulheres, a UNESCO, através dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), traçou como meta para os próximos quinze anos, uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Por isso, o relatório de 2021 tenta parametrizar o estado do cumprimento deste objetivo educacional na agenda do desenvolvimento sustentável e, para tanto, aborda aspectos como as implicações do conceito de inclusão, a falta de vontade política ou a ausência de determinados grupos no currículo.

Em suma, as visões que regem a importância do debate das mulheres gregas em sala de aula, cerca-se dos argumentos expostos acima, quais sejam: evitar o empobrecimento cultural, ao privilegiar apenas um grupo social; distanciar-se das desigualdades entre os gêneros, reconhecendo que há protagonismo em ambos os lados; cumprir as leis, pois a igualdade não existe nos livros com os quais se educa. Além disso, para Fonseca (2018), a educação é a força do futuro, pois é um instrumento cultural

poderoso para provocar a modificação cognitiva das gerações vindouras. Sendo por isso uma ferramenta importantíssima para o futuro da sociedade. Por outro lado, ancorados as justificativas apresentadas, cabe apontar alguns direcionamentos acerca do “como devemos” trabalhar esse assunto em sala.

Como devemos?

A princípio, os caminhos que regem o “como devemos” é repleto de direções possíveis, entre elas as teorias da Educação Cognitiva⁶ e as teorias da Educação Histórica. Muitos professores ao se depararem com o termo educação cognitiva podem pensar que não faz parte do que é necessário na prática educacional. Como consequência, é muito comum fazerem comparações automáticas e negativas, apontando que esse termo estaria relacionado com uma forma mecânica de ensino, na qual os alunos acabariam aprendendo através, da memorização de datas e conceitos. Logo, fica a impressão de que todos os nossos sistemas cognitivos seriam usados para guardar informações necessárias para se usar em específicas situações, sem com isso ter um senso crítico que poderia relacionar e refletir acerca das informações.

Entretanto, é importante que saibamos que a Educação Cognitiva se baseia numa construção de conhecimento e que não abdica do pensamento crítico. Para Fonseca (2018, p. 11-12) “o ensino das competências cognitivas ou seu enriquecimento não deve continuar a ser ignorado pelo sistema de ensino”, o qual parte da argumentação de que essas competências não podem ser ensinadas ou não precisam ser ensinadas.” Ao ignorar essas questões, damos vazão ao pensamento de que todas as competências cognitivas são inerentes ao ser humano e, desse modo, seriam herdadas geneticamente. Porém, pensar assim ocasionaria uma redução da compreensão, que restringiria as mudanças que surgem no processo de maturidade do aluno.

Atualmente existem diversos estudos no campo da neurociência que focam na pesquisa sobre a compreensão das estruturas do nosso cérebro e como essas estruturas

⁶ Uma abordagem cognitivista implica no estudo científico dos processos de aprendizagem, enxergando-o para além de um mero produto do ambiente, das pessoas ou de fatores externos aos alunos. Nessa visão há uma grande ênfase nos procedimentos cognitivos, percebendo as emoções e como elas são articuladas nessa situação. Soma-se ainda o fato de que nesta abordagem, o desenvolvimento da aprendizagem não é apenas um processo de assimilar objetos e esquemas mentais, pois a aprendizagem verdadeira se dá nos exercícios operacionais da inteligência e só se realiza quando o próprio aluno elabora seu conhecimento (GOMES e ARRUDA, 2018).

podem ser usadas a favor de uma melhor aprendizagem, ou seja, como essas funções cognitivas podem ser aprimoradas, afinal elas não surgem automaticamente, mas são desenvolvidas no decorrer da maturação humana. O foco principal é estabelecer relações entre esses estudos e a Educação, partindo do pressuposto de que essa última tem por finalidade desenvolvimento de novos conhecimentos e comportamentos, esses comportamentos, por outro lado, dependem do cérebro para a sua aquisição. Sendo assim, seria importante também que a Educação investigasse esses mecanismos que resultam no processo de aprendizagem no cérebro do aprendiz

Na instituição escolar de ensino, especificamente, o professor é o mediador do conhecimento e o processo de transmissão cultural desse conhecimento acontece por meio de uma relação entre dois seres ativos, o docente e o discente. Para Fonseca (2018) os seres humanos nascem com um dispositivo neurobiológico estratégico de autorregulação que lhes permite adquirir conhecimento por meio de processos de cooperação compartilhada e de “mediatização”. Por isso, a necessidade de a criança ter o direcionamento de alguém mais experiente. Por outro lado, além da mediatização, o docente também está numa posição de observador de seus alunos e, desse modo, consegue perceber como eles atendem e percebem dados problemas, como eles analisam, comparam certas sociedades ou categorizam alguns grupos sociais.

Percebe-se que se o professor observar certas particularidades no processo de aprendizagem de seus alunos, será possível não só construir o perfil cognitivo do aluno e conhecer algumas das suas habilidades, como também elaborar seu plano de aula com base, justamente, em desenvolver essas competências incentivando sempre a reflexão crítica, guiando os alunos de forma que busque o melhor desempenho individual.

Para que se entenda o ponto de argumentação, é importante salientar no que se baseia a educação cognitiva. De acordo Fonseca (2018) os aspectos da educação cognitiva são importantes para compreender como se forma o processo de ensino aprendizagem (PEA)⁷. Para o autor, o PEA se forma a partir de um processo interativo entre quem transmite, produz e comunica o conhecimento, e quem recebe, capta e assimila. Logo,

⁷ Nesse sentido é importante destacar que a teoria da aprendizagem explicitada faz referência à teoria da educação cognitiva. Salientando, dessa forma, a existências de outras teorias para descrever esses processos, tais quais: Epistemologia Genética de Piaget; Teoria construtivista de Bruner; Teoria Sociocultural de Vygotsky; Aprendizagem baseada em problemas ou instrução ancorada; Teoria da Flexibilidade Cognitiva; Aprendizado situado; Teoria da Inclusão de Ausubel; Aprendizado experimental, Inteligências múltiplas (POZO, 1998, p. 60).

existe um paralelo e uma convergência entre o ensino de um ser experiente e a aprendizagem de um ser inexperiente. Além disso, o processo de mediatização do saber levaria em consideração a constituição cognitiva do aluno.

No entanto, a respeito da constituição cognitiva do aluno, não estou me referindo aos apontamentos discutidos por Piaget (1975), ao declarar que os indivíduos adquirem estruturas cognitivas ao longo da maturidade biológica, e de acordo com suas estruturas internas, assimilam ideias. Em função disso, diante de um objeto de estudos, o aluno incorpora e organiza os pensamentos para a assimilação. Existe muitas vezes o surgimento de um desequilíbrio criado pelos impasses dos desafios de se assimilar algo novo e o reequilíbrio promove o desenvolvimento intelectual. Percebe-se que através dessa teoria seria inviável alunos tão jovens filtrarem conceitos abstratos, em virtude de que o processo de assimilação também se dá por meio do processo de maturação das questões biológicas. Piaget ignora as noções advindas do senso comum (conceitos espontâneos). Para ele, o conceito espontâneo⁸ e o conceito científico⁹ se opõem, cabendo ao professor conhecer o pensamento espontâneo da criança e combatê-lo.

Não é esse o ponto de partida que devemos basear o trabalho sobre o feminino em sala de aula, mas sim nos conceitos científicos que ampliam os significados das palavras. Interfere nesse processo ainda outras funções intelectuais: atenção deliberada, memória, abstração, capacidade de comparar e diferenciar, análise e compreensão de contextos específicos. Pontos esses que também se relacionam com a Educação Histórica. Essa área

⁸ Esse termo, criado pelo psicólogo russo Vygotsky (1896-1934), é caracterizado como um conceito desenvolvido naturalmente pela criança a partir de sua vivência em sociedade e as reflexões sobre essas experiências (VYGOTSKY, 2001, p. 295). Assim, “estes conceitos, primariamente indutivos, são formados em termos de propriedades perceptivas, funcionais ou contextuais do seu referente, não sendo organizados em um conjunto de relações consistentes e sistemáticas” (PANOFSKY; JOHN-STEINER; BLACKWELL, 2002). Essas noções são construídas fora da escola e, por isso, também é intitulada de ‘conhecimento do senso comum’. Além disso, são noções que não são conscientizadas e só irão ser a partir dos conceitos científicos: “os conceitos científicos são os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantis” (VYGOTSKY, 2001, p. 296). Além disso, para o autor russo, os conceitos espontâneos e científicos possuem relações entre si, mas o primeiro se origina de situações concretas, enquanto o segundo é construído através de uma atitude mediatizada em relação ao objeto (VYGOTSKY, 2005, p. 135).

⁹ O conceito científico, também de Vygotsky, origina-se nos processos de ensino, por meio de intervenções estruturadas pelos professores. São responsáveis por atribuir aos alunos as abstrações formais e conceitos definidos. Além disso, “os conceitos científicos, formulados e transmitidos culturalmente, são formados por teorias a respeito dos objetos e dos sistemas relacionais que estabelecem entre si, ou seja, constituem os sistemas que mediatizam a ação humana sobre as coisas e os fenômenos” (SCROEDER, 2007, p. 15). Ao argumentar a respeito desse assunto, Vygotsky nos diz que os conceitos científicos de um determinado objeto são mediados por outro conceito, isso implica em um desencadeamento, ou mesmo, em um sistema de conceitos: “a sua apreensão (...) pressupõe um tecido conceitual já amplamente elaborado e desenvolvido por meio da atividade espontânea do pensamento infantil” (VYGOTSKY, 2001, p. 269).

tem em suas bases uma grande relação com a teoria histórica e, por isso, possui particularidades inerentes ao seu campo, e de algum modo diferente da Educação Cognitiva. As questões que envolvem o modo de se aprender, o papel do professor e o como devemos ensinar certa temática, articulam-se a categorias diretas do campo histórico.

Nesse sentido, o professor entende o aluno como detentor de saberes que em contato com o conhecimento histórico do docente, haveria a articulação e a construção desse conhecimento. A aprendizagem aconteceria através de métodos históricos, do uso da fonte e da problematização dela. Além disso, leva-se sempre em conta como os conceitos abstratos expostos pelo professor, acarretaria numa mudança social, logo, preocupa-se bastante com os usos históricos do conhecimento na sociedade.

Embora possuam categorias específicas de investigação tanto a Educação Cognitiva quanto na Educação Histórica, preocupam-se com a qualidade do conhecimento construído e com a interiorização dele, apontam a necessidade de uma intencionalidade do ensino, e por fim, podem ser relacionadas com as competências da Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 402), expressas por meio de habilidades específicas para o ensino de História no Ensino Fundamental, tais quais:

1. **Compreender acontecimentos históricos**, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços **para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo**.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, **relacionando acontecimentos e processos** de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como **problematizar** os significados das lógicas de organização cronológica.
3. **Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições** em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. **Identificar interpretações** que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e **posicionar-se criticamente** com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

5. **Analisar e compreender** o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. **Compreender e problematizar** os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, **compreendendo seus significados** para os diferentes grupos ou estratos sociais

Nas competências acima foram grifadas justamente as palavras que apontam para as funções intelectuais que essa norma educacional determina. Os termos em destaque realçam como as normas atuais da educação para o ensino de História já indica um “como devemos”. Estando esse baseado em questões que envolvem a compreensão, a problematização, o pensar crítico, a elaboração de hipóteses, a atenção, a memorização, a argumentação de proposições e o estudo ativo de um aluno que se posiciona. Sendo esses aspectos pontos de cruzamento entre a Educação Cognitiva e a Educação Histórica.

Nessa perspectiva, é necessário que se destaque como esses dois campos de pesquisa entendem e articulam o processo de aprendizagem nas aulas. Por isso, caberá então a essa pesquisa dar ênfase nos mecanismos que compõem a constituição neural do conhecimento somados as diversas “inteligências” (GOLEMAN, 2012, p. 62-63) e, a partir disso, esboçarmos as metodologias que interligam tanto os aspectos da Educação Cognitiva quanto os conceitos abstratos da Educação Histórica. Essa discussão será aprofundada no capítulo três desse trabalho.

2

Ensino de História da Grécia antiga e reflexão do feminino no 6º ano do Ensino Fundamental**Faces do feminino na Grécia antiga**

=Até os quinze anos ela viveu submetida a uma extrema vigilância a fim de que não visse, não ouvisse e não perguntasse quase nada. Que mais podia eu desejar: encontrar nela uma mulher que soubesse tecer, fiar a lã para fazer um manto, que tivesse aprendido a distribuir suas tarefas às fiéis criadas? Quanto a sobriedade, recebera excelente formação: ótima coisa, não é mesmo? (Econômico, VII, 5).

De fato, Xenofonte é um dentre os vários pensadores gregos conhecidos e apreciados por muitos estudiosos. Não apenas por ter sido um filósofo discípulo de Sócrates, mas também pelas suas obras que englobam uma gama de assuntos desde militares, históricos, a econômicos, organizacionais e tributários. O trecho destacado acima é uma citação de sua obra *Econômico* que, além de ser um tratado sobre a agricultura, faz grande elogio à vida no campo e aborda outros temas caros ao autor, como a necessidade de ordem e de comando em todas as atividades, inclusive as do lar.

O título deriva da palavra *οἶκος*¹⁰, utilizada pelos gregos para nomear, entre outras coisas, a residência, o patrimônio familiar e a pólis. Graças ao relato das responsabilidades domésticas da esposa de um dos personagens, o texto é também uma preciosa fonte de informações sobre o estatuto da mulher no início do século IV AEC (RIBEIRO, 2022).

A partir desse trecho, podemos interpretar algumas questões acerca do cotidiano dessas mulheres de um modo idealizado: 1) desde muito jovens viviam regradas; 2) não cabia à formação delas indagar, mas aceitar; 3) embora irônico, é possível entrever nas palavras de Xenofonte que elas precisavam de alguns talentos, como tecer, fiar, organizar as tarefas domésticas, sendo essa a função dela para com a economia doméstica; 4) e, por fim, possuir a sobriedade.

¹⁰ Na nossa interpretação, o *οἶκος*, local tradicionalmente de reclusão feminina, será entendido como o principal espaço privado para os gregos antigos, assumindo a concepção de uma “região protegida da vida, de relações de intimidade familiar. De acordo com Aristóteles, o *οἶκος* é constituído por uma família e por seus agregados (ARISTÓTELES, Política. I, 1253b, 1-9). Assim, é a menor constituição da pólis, composto pelo homem, mulher e escravos (LACEY, 1968, p. 15).

Há que se aceitar que são boas expectativas para uma companheira naquele contexto, mas o desejo do autor expresso na citação é também a passagem para alguns questionamentos e apontamentos acerca da vida de uma mulher grega entre os séculos V e IV AEC. Por exemplo, “*Até os quinze anos ela viveu submetida a uma extrema vigilância*”, além do que já sugeri a respeito da exaltação de uma vida regrada, essa frase carrega toda uma mentalidade passada de geração em geração entre os gregos. Uma vez que, sendo pai ou marido, o homem deve exercer o controle sobre o feminino desde muito cedo – Afinal uma das principais funções da mulher é a geração de herdeiros legítimos para o *oikos* (LESSA, 2004, p. 35).

Para Rousselle (1984, p. 48), o governo do homem sobre a mulher é apontado por Aristóteles, que aconselhava que se vigiassem as jovens na puberdade, porque elas são nesse período, fortemente levadas pelos prazeres sexuais – não apenas conduzida pelas emoções (paixões – uma falta de racionalidade). Não é novidade que às mulheres não era permitida a mesma liberdade sexual que os homens. Pois, como diz o mito, a infidelidade de Clitemnestra causou graves problemas políticos para o reino de Tebas. Assim

As is customary in patriarchy, the virginity of unmarried girls and their good reputations were prized possessions. Nausicaa slept with a handmaiden guarding her on either side, and Penelope and Nausicaa both took pains to avoid becoming the subject of gossip (POMEROY, 1975, pos. 727).

As qualidades admiradas na classe feminina, e opostas às masculinas, eram o silêncio, a submissão e abstenção dos prazeres sexuais (POMEROY, 1975). Sendo o prazer sexual o que carrega maior estigma negativo, principalmente, embasado em pilares míticos. Esses apontam na literatura grega as desgraças que mulheres conduzidas por Afrodite podem causar, visto que por conta de Helena, por exemplo, ocorreu a guerra de Troia. Por outro lado, paira outra mentalidade, a de que mulheres não precisam sentir desejo para procriar por serem um macho mutilado. Para Aristóteles, a mulher além de ser um macho mutilado, é impotente, um macho estéril (ROUSSELLE, 1984, p. 43-44). Logo, ele concluiu em sua época que o sêmen da mulher não gerava vida, porque era lançado fora. E o prazer que “raramente elas encontram”, não seria necessário na concepção de filhos de cidadãos (ROUSSELLE, 1984, p. 45).

Por outro lado, a reclusão feminina é creditada a outras disposições. Para Pomeroy (1975, pos. 1675),

The effect of urbanization upon women was to have their activities moved indoors, and to make their labor less visible and hence less valued. Urban living created a strong demarcation between the activities of men of the upper and lower classes, as well as between those of men and women. Men were free to engage in politics, intellectual and military training, athletics, and the sort of business approved for gentlemen.

Dessa forma, a autora acredita que a partir do efeito de urbanização, que influenciou a migração para as cidades gregas, a rotina feminina mudou drasticamente, afinal, algumas atividades que antes costumavam ser feitas fora do *oikos*, na cidade, passaram a ser realizadas na intimidade do lar. Diante desse movimento, há a demarcação entre as tarefas dirigidas por homens e mulheres e, em virtude disso, a categoria masculina tomou a liderança nos negócios públicos.

No estudo desenvolvido por Lacey (1968, p. 30) as atenienses eram extremamente protegidas pelos homens, e essa reclusão apontada por Xenofonte pode ser entendida também como um tipo de proteção, embora Lessa (2004, p.70) aponte a existência de atividades ao ar livre como ações importantes para a manutenção do *oikos*. Porém, indubitavelmente, esse movimento de urbanização proliferou entre eles um padrão de comportamento na questão do tratamento da mulher que as condicionou a intimidade do lar. Essa condição, seja ela motivada por crenças mitológicas ou questões culturais, não tem seu fim apenas no recolhimento delas ao lar. Pelo contrário, dentro do *oikos* existia ainda o espaço feminino que, protegido dos perigos, ficava em um ambiente isolado, que recebia de visita masculina apenas a do marido, pai ou irmão.

Seguindo os detalhes do trecho de Xenofonte temos “*a fim de que não visse, não ouvisse e não perguntasse quase nada*”. O fato contido nessa frase está no entendimento de que boas mulheres deveriam ser sóbrias, dóceis e femininas em todos os aspectos. Diferentemente dos cidadãos, as mulheres aparecem nos textos com a ausência do *logos*, o que as impossibilitava de participar da vida pública – veremos mais para frente que essa visão é questionável. Podemos observar, dessa forma, que o texto de Xenofonte detalha que a subordinação feminina pode ser verificada na falta de posicionamento (PRIETO, 1991, p. 450). Afinal, não possuíam elas um corpo frio e, por isso, indisponível as ações independentes?¹¹

¹¹ Hoje as pesquisas científicas demonstram justamente o contrário: a temperatura interna das mulheres chegue a ser até 0,2 °C mais alta que a dos homens. **A diferença de temperatura entre mãos de homens e de mulheres.** National Geographic. Disponível em <<https://www.nationalgeographicbrasil.com/video/tv/a-diferenca-de-temperatura-entre-maos-de-homens-e-de>>

A fisiologia dos graus do corpo era usada pelos gregos para ditar regras de dominação e coerção feminina. Dessa forma, os homens, e somente eles, tinha a *phýsis* adequada para o debate e argumentação (SENNETT, 2014, p.32). É sabido também que a fisiologia grega justificava direitos desiguais e espaços urbanos distintos para corpos que contivessem graus de calor diferentes, o que se acentuava na fronteira entre os sexos, pois as mulheres eram tidas como versões mais frias dos homens (SENNETT, 2014, p.40). Por isso, elas não se mostravam na cidade e permaneciam confinadas na penumbra no interior das moradias, como se isso fosse mais adequado a seus corpos do que os espaços à luz do Sol. Essa teoria fisiológica foi defendida por Aristóteles em *Das partes dos animais*, a origem da altivez masculina e da submissão feminina advinha da fase da concepção. Não é à toa que, segundo Thomas Laqueur (1990, p. 39), explicando as obras de Hipócrates, assinala que “se os parceiros produzem esperma forte, nascerá um macho; se os espermatozoides forem fracos, uma fêmea; e no caso de se misturarem espermatozoides distintos, o sexo da criança seria morno, ou seja, uma mulher com características masculinas, ou um homem com características femininas”.

Dessa forma, as capacidades humanas de ver, ouvir, falar e reagir estariam ligadas ao calor do corpo, assim como a capacidade de respostas aos estímulos verbais. Por conta disso, o corpo feminino não seria tão bom nas respostas aos estímulos e, por isso, seria frio – o que justificava até certo ponto o silêncio delas.

Para melhor esquematizar as ideias de Sennett, Lessa estabelece o quadro abaixo:

Quadro 1 – atributos masculinos e femininos¹²

MULHER	HOMEM
fria	quente
frágil	forte
passiva	participativo-ativo
inferior	superior

mulheres#:~:text=Segundo%20pesquisadores%20americanos%2C%20embora%20a,contrair%20quando%20cai%20a%20temperatura.>. Acesso: em 24 de outubro de 2022.

¹² Lessa, 2004, p. 75.

vergonha - <i>aidós</i>	honra - <i>timè</i> ¹³
ambos são da mesma matéria	

Em resumo, apesar de ambos serem constituídos da mesma matéria, de acordo com a fisiologia grega, apresentam características que se contrapõem e estabelece uma hierarquia entre os sujeitos.

De modo semelhante com a dualidade frio e quente, não escapa de nossa interpretação, na passagem de Xenofonte, mais uma oposição cultural que cerca homens e mulher gregos, a educação: *“que mais podia eu desejar: encontrar nela uma mulher que soubesse tecer, fiar a lã para fazer um manto, que tivesse aprendido a distribuir suas tarefas às fiéis criadas?”*. Mesmo com um leve tom de ironia, esse discurso possui a arte de persuadir. De acordo com Reboul (2004, p. 15), persuadir não é levar alguém a fazer algo, mas sim a crer em alguma coisa. Esse processo de convencimento pode ser feito através de palavras racionais ou afetivas. Nesse caso específico, o tom de deboche causa um fundo de comicidade, mas que não deve nos impedir de perceber a articulação do discurso para o convencimento do leitor acerca dos ensinamentos concernentes às mulheres.

De todos os assuntos que pairavam sob a atmosfera de debates na pólis, para as mulheres existia apenas um: *“since citizen girls were not to look forward to the public careers that brought status to men, it was sufficient for them to be instructed in domestic arts by their mothers (POMEROY, 1975).”* A atividade doméstica é, por excelência, feminina. Sendo assim, a busca por água, comida ou mesmo o zelo pelo lar eram tarefas compartilhadas por todas as mulheres, até as escravas:

In their daily lives, royal women and female slaves were engaged in similar tasks, the significant distinction being that royal women worked of their own volition, while slaves worked under compulsion. There was a much smaller number of male slaves, and these worked outdoors. All

¹³ Lessa faz claramente uma distinção entre a honra para os homens (*time*) e as mulheres (*aidós*). Entretanto, essa visão de separação entre o que se considera como honra, ou ainda, entre quem a possui ou não, tem sofrido sérias reflexões. Para Cuchet (2016, p. 151-152) as melissas possuíam direitos que não deveriam ser violados, como no episódio no qual Neera, uma estrangeira, tenta usurpar o direito de cidadania para seus filhos, algo que apenas as melissas poderiam transmitir. Dessa forma, embora o quadro 1 de atributos masculinos e femininos tenha sido empregado para mostrar a distinção entre os corpos, por meio da teoria de Sennett, considero que a mélixa possuía o *timai* e ele era defendido quando violado, como no caso de Apolodoro e Neera.

food was prepared in the house by slave women and served by them. Clothing was made, from start to finish, in the home, and in this task royal women and even immortals were engaged, as well as slave women. The Nausicaa episode demonstrates that even a princess considered the laundering of clothes an obligation as well as an accomplishment that would earn praise (POMEROY, 1975, pos. 782).

Por outro lado, não se pode deixar escapar que existiam entre as mulheres outras formas de instrução que iam além dos serviços no *oîkos*. Era uma educação que, muitas vezes estavam designadas para mulheres aristocratas. Ou ainda, para mulheres que levavam a vida como acompanhantes em festas e banquetes.

Para concluir a análise da fala de Xenofonte, não nos escapa à vista a questão da sobriedade feminina: “*Quanto a sobriedade, recebera excelente formação: ótima coisa, não é mesmo?*”. Esse equilíbrio e moderação, cobrados das mulheres iam desde as vestes, até o respeito a condição natural da fisiologia fria. Através da leitura da literatura grega, percebemos que os épicos dão a impressão de que a vida das mulheres era esplendorosa. Esperavam que elas fossem modestas, mas não isoladas. Assim como Andrômaca e Helena, que caminham livremente pelas ruas de Troia, mesmo com escolta. Ainda assim, Andrômaca quando transpõe o espaço da moderação feminina e tenta aconselhar seu esposo Heitor, acerca da guerra, recebe como resposta que a guerra é papel dos homens e que ela deveria voltar ao tear (Ilíada, VI, vv. 486- 493).

Até então o debate acima rodeou as questões mais gerais acerca do feminino como classe homogênea e, de fato, é assim que até os dias atuais, é propagado. Contudo, os movimentos, gestos e ações dessas mulheres na pólis apontam para um grupo heterogêneo. Sendo necessário, por isso, entendê-las melhor. Assim, delimito nesse trabalho quatro grupos femininos que circulavam o mundo antigo – *a méllisa*, *a hetaira*, *a palake* e *a porné*.

Méllisa

O que é ser uma méllisa na Grécia antiga? Quais os aspectos circundam esse grupo feminino e como age na sociedade? Essas são algumas das perguntas que podem nos levar a entender essa classe tão “conhecida”, afinal, é a respeito delas que desde o nosso período escolar ouvimos tanto falar quando estudamos o feminino na sociedade grega.

A mélixa, ou mulher abelha, é um modelo comportamental criado posteriormente pelos estudiosos, para compreender a classe feminina aristocrata no período clássico. Sendo ela aquela que se casava ainda jovem permanecendo fiel ao seu único companheiro até o fim da vida, “vivía em silêncio no interior de sua casa, administrando os seus bens, educando os filhos; proferindo o culto doméstico, sendo especializada no fiar e no tecer” (LESSA, 2004, p. 9). Ademais, alguns vasos áticos possuem pinturas representativas dessa classe. Em todos eles, os detalhes físicos que regiam esse grupo em específico eram:

estavam sempre representadas vestidas; seu tipo de vestimenta predominante era o *chitón* e o *himátion* de cores claras e normalmente plissadas; estavam sempre descalças; usavam os cabelos frequentemente presos atrás em forma de coque com fitas, grinaldas e diademas ou ainda podiam usá-los soltos com fitas amarradas no alto da cabeça; seus cabelos eram sempre apresentados em tom escuro; podiam usar acessórios. Suas peles eram sempre de cor clara; apareciam sempre sentadas numa cadeira de encosto elevado ou também de pé num plano igual ou superior ao dos demais personagens (LESSA, 2004, p. 117-118).

Resumidamente, no que concerne as características físicas de sua representação, eram mulheres simples. Existem poucas menções aos aspectos que demonstrem vaidade extrema por parte da mélixa, o que não significa sua inexistência. No trecho acima, Lessa discursa sobre os aspectos gerais de trajes e ornamentações, porém as qualidades que essas mulheres deveriam possuir estavam ligadas às ações no lar, assim para Xenofonte as evidências que determinam esse grupo de mulheres estavam no:

presidir sobre aqueles cujas tarefas determinadas sejam dentro de casa; seu dever será receber aquilo que adentra a casa; sua tarefa proporcionar os suprimentos diários, guardar e manter o orçamento de maneira que aquilo que deva durar um ano não se esvaia em um mês. Será seu dever, quando chegarem as lãs, garantir que seja feita roupa para quem precise; seu dever também é fazer com que o milho seco esteja apto para ser transformado em comida (Econômico, VII, v.32).

Dessa forma, para cumprir com todos os requisitos que eram esperados delas, a educação deveria ser específica. Logo, desde jovem, no seio familiar, a mélixa era preparada, acima de tudo, para gerar cidadãos. Esse processo iniciava já nos primeiros procedimentos de ensino, ao entrar em contato com a ação de tecer, gerir, tomar atitudes de manutenção do *oikos*, administrar, educar os filhos, se relacionar com as divindades e os cultos essenciais para a harmonia da pólis – uma tarefa de grande importância. Assim, após ser iniciada pela própria família no que concerne às habilidades primordiais de uma mélixa, parte-se à escolha do noivo pelo pai, seguido pela cerimônia e consumação da

união. Apolodoro, ao se referir ao grupo feminino das méliças, afirma que “temos as esposas para que tenham filhos legítimos e mantenham a guarda fiel da casa” (Econômico, VIII, v.128). Ser méliça na pólis é gerar frutos, conceber cidadãos. Apenas as méliças detinham esse status de conceber filhos cidadãos, com todos os direitos dentro da Grécia. Filhos que seriam reconhecidos futuramente nas fratrias do seu pai.

Essa é também uma atitude política, mesmo sem poder votar, elas podiam transmitir seu nome aos seus filhos. Certamente, comparado ao patronímico, o uso do matronímico (*mêtrothen*) é raro (CUCHET, 2016, p. 145). Além disso, as bem-nascidas, por serem protegidas pela lei ateniense, eram submetidas às mesmas restrições de comportamento que os homens cidadãos, restrições de adequação de sua pessoa com as regras de atribuição das funções cívicas. Ou seja, às méliças cabiam as *timai* - os direitos e privilégios por estarem nessa classe social - e por isso, à medida que elas respeitavam as regras, dispunham de todos eles. Assim sendo, as ofensas que elas cometiam ou sofriam, como as honras que elas recebiam, recaiam não somente sobre elas, mas também sobre sua casa como um todo e, particularmente, sobre seu *kúrios*¹⁴ (CUCHET, 2016, p. 152).

Enquanto membros legítimos do *oîkos*, as méliças jamais eram tratadas como estrangeiras, e menos ainda como escravas. Vale ressaltar que quando julgadas, elas eram levadas ao areópago, lugar onde os cidadãos homens eram julgados. Porém, mesmo que houvesse a necessidade de um *kúrios* para representar essas mulheres na corte, não há evidências da proibição delas nesse espaço masculino. Embora a presença de mulheres nos tribunais fosse malvista por pairar entre eles a ideia de que a figura feminina era usada para suplicar ao júri.

O papel de destaque dessa esfera feminina pode ser visto também através de suas participações cívicas. Os rituais religiosos são um marco na sociedade grega, que preserva não apenas a memórias de feitos passados, deuses e crenças, mas também contribuía para a sustentação da ordem vigente. A religião era uma instituição concernente à esfera pública e privada, na qual as mulheres possuíam um espaço ativo dentro da liberdade que a elas era dada, tanto no interior do *oîkos* quanto na pólis¹⁵ (MOSSÉ, 1993, p. 63-64).

¹⁴ Os *kúrios* são os responsáveis legítimos, pai, marido, irmãos, tios etc. (PANTEL, 2012, p. 78).

¹⁵ Claude Mossé defende que a religião na pólis era a única atividade cívica aberta às mulheres e às filhas dos cidadãos, sendo sua participação de maneira geral restrita às pelas mulheres casadas, citando as *Tesmofórias* como uma festa reservada exclusivamente a elas.

Blundell argumenta que o papel feminino dava coesão e estabilidade ao sistema familiar, tornando as mulheres indispensáveis nas atividades rituais (BLUNDELL, 1995, p. 100). Além disso, Fantham salienta que as mulheres em Atenas apareciam nesses espaços públicos quando elas estavam engajadas nesse processo ritualístico, porque a participação dessas mulheres representava uma oportunidade simbólica, para o bem-estar da *pólis* (FANTHAM, 1994, p. 83).

Mas não podemos nos enganar, nem todas possuíam a liberdade de exercer suas crenças. Por integrarem um grupo de mulheres ‘influentes’, as méliças eram as únicas, por exemplo, que poderiam ministrar as *Tesmofórias*¹⁶.

As mulheres cidadãs figuravam especialmente em cultos religiosos ligados a Deméter e a Coré (Perséfone) deusas cuja benevolência protegia as colheitas de grãos da cidade. O mais destacado desses rituais, as *Tesmofórias*, era um festival exclusivamente feminino celebrado em toda a Grécia, tanto em cidades-estados quanto em níveis locais, aberto apenas às esposas dos cidadãos (KATZ, 2009, p. 169).

A cultura grega foi marcada pelos rituais de comunicação com o sagrado, sendo alguns desses compostos por festas totalmente femininas, na qual as esposas aristocratas agiam em público em prol da coletividade (LESSA, 2004, p. 97). Uma dessas festas era as *Tesmofórias* com participação exclusivamente feminina, ocorria no final do outono, “antes da estação da sementeira, e abrangia três dias de festa – de 11 a 13 *Pyanepsíon*” (LESSA, 2004, p. 107). Em nosso calendário o mês *Pyanepsíon* tinha seu início no dia 14-15 de outubro e o fim nos dias 12-13 de novembro (RIBEIRO, 2023).

Essa festividade acontecia dentro dos muros da cidade e dentre as dinâmicas dos três dias de festa, as mulheres sequer dormiam com os maridos (VERNANT, 1977). Essa festividade pode ser entendida como um dos espaços em que as mulheres podiam participar de maneira cívica aberta, principalmente, as casadas. A participação feminina neste festival permitia que as mulheres assumissem o controle da *pólis* durante três dias de festividades oficiais (FOXHALL, 1995, p. 103).

Além disso, as *Tesmofórias* “representavam mais do que uma conexão entre fertilidade feminina e agrícola; elas se constituíam em um espaço de atuação cívica” (LESSA, 2004, p.115). Assim também, Burkert (1993, p. 464) defende que esse festival

¹⁶ Festival grego mais difundido, e forma pela qual era oferecido sacrifício à deusa Deméter e sua filha Perséphone, além de ser, de acordo com Robert Parker, o quarto maior festival ateniense. Essa festa cívica anual possui seus ritos associados ao mito do sequestro de Perséfone por Hades, deus grego do mundo subterrâneo (SPARKES, 1998, p. 137).

representava uma oportunidade para as mulheres desprenderem-se do lar e da família. Afinal, elas oficializavam a liturgia como cidadãs, diz Vernant. E, por isso, os “homens só se envolviam à medida que, se fossem ricos, tinham que suportar as despesas, como parte do rito, ou taxa, no interesse das esposas” (POMEROY, 1975, p. 78). Em conclusão, toda essa liturgia, assim como os benefícios e malefícios advindos dela, não eram permitidas a outras classes sociais.

Pallake, Hetaira e Porné.

Os demais grupos sociais que se seguem são discrepantes em relação as méliças, exceto pelas *pallakai*. Segundo Curado (2004, p. 352) as *pallakai* eram as amantes ou concubinas mantidas numa relação por vezes duradoura, possuíam um valor e um estatuto intermediário entre a hetera e a esposa legítima. Em muitos casos essas mulheres viviam de forma permanente com um homem casado com uma méliça. No entanto, a maior semelhança entre a esposa legítima e a concubina se encontra nos filhos serem reconhecidos como legítimos. A definição mais simples é que a *pallake* ou concubina era uma mulher que vivia com um homem sem ser sua esposa, tendo essa relação mais uma característica de aceitação social do que legalidade no estatuto civil, sendo então outra forma de coabitação entre homens e mulheres para além do estatuto jurídico. Vale salientar que se uma hetaira coabitava com um homem por um longo período ela se tornava uma *pallake*, sem, contudo, deixar de ser hetaira (CURADO, 2004, p. 18).

Por outro lado, segundo Curado (2004, p. 19-20), apesar de as leis de Atenas não condenarem nem defenderem o concubinato, a relação do homem com a sua *pallake* estava protegida pela lei. Um companheiro que surpreendesse um homem em flagrante delito a ter relações com a sua concubina podia matá-lo como se fosse o amante da sua esposa legítima. Essa relação com as concubinas, manifesta-se mais como algo ligado a razões emocionais, ou prazer sexual, tendo em vista que a esposa legítima era vista muitas vezes apenas como uma líder do *oikos* e reprodutora de cidadãos.

Posterior a esses dois grupos, existiam ainda as companheiras para o divertimento ou hetairas - cortesãs. Diferente das méliças que desde muito cedo eram instruídas a se preservarem no gineceu, as cortesãs formavam uma das categorias femininas “livres” em Atenas (LEGRAS, 1998, p. 78). Porém, a liberdade auferida pelas hetairas era limitada,

uma vez que quando nos referimos a isso, fala-se com o propósito de as comparar às esposas legítimas que eram mais reclusas ao lar. Nesse sentido, elas não eram necessariamente alugadas para o sexo, embora pudessem desenvolver relações sexuais com seus clientes, pois figuravam como contributo e parte integrante da vida social masculina. Muitas delas eram conhecidas pelo intelecto durante os banquetes festivos.

As citaristas e as heteras aparecem associadas diretamente ao prazer e à vida exterior. A sua presença em festas e banquetes tinha de ser requisitada, pois nem todas elas se revestiam da fama de uma Aspásia. Faziam companhia aos homens e prestavam serviços nos banquetes. Essas participações sociais punham-nas em contato com políticos, filósofo, homens de negócio, artistas e intelectuais de Atenas. Desta forma, este contato enriquecia a sua formação humana, cultural e social. A presença feminina neste tipo de acontecimentos culturais sociais também contribuía com um toque particular de brilho e elegância (CURADO, 2013, p. 15).

Além de Aspásia, um outro exemplo é o da ambiciosa cortesã Neera, uma mulher de gostos caros, sustentada por homens conhecidos e ricos. Estava habituada a viver em ambientes luxuosos e a usufruir de presentes, viagens, festas, afetos e atenções dos seus amantes abastados (CURADO, 2004, p. 22). Para chamar a atenção desses homens da elite, a hetaira desenvolvia traços de erudição, além da leitura e da escrita, usavam a beleza e a graciosidade para atrair o sucesso. Ana Lúcia Curado conclui que esta categoria de mulher esteve vocacionada para proporcionar sedução, paixão, encanto e erotismo.

Outro ponto a ser ressaltado sobre elas diz respeito ao contraste que faziam no mundo feminino, entre as que viviam no interior do *oîkos* e as que não viviam. As cortesãs se ausentavam com facilidade de casa, ao contrário do que acontecia com as *méllissas*. Sendo essas mulheres alvo de uma certa subjugação do sistema masculino, afinal, eram usadas para atestar a virilidade do homem diante da sociedade (MOSSÉ, 1993, p. 104).

Por fim, assim como o termo hetaira designava prostituição, também a palavra “porné”. Contudo diferentemente das primeiras, as *pornai* praticavam uma prostituição de lupanários, muitas vezes eram encontradas em ruas, bordeis, portos ou bairros periféricos. De grosso modo, pode-se entender as hetairas como as acompanhantes de nível social elevado. Enquanto as primeiras eram de uma classe social pobre, sendo escravas ou estrangeiras que se estabeleciam em bordeis nos quais forneciam um serviço barato (SANTOS, 2008, p. 36). Contudo, existe uma hierarquia entre a classificação

feminina apontada anteriormente, que estabelece esse grupo social específico na base da pirâmide de representação quantitativa em fontes, por exemplo. Além do aspecto marginal dessas mulheres.

Uma das hipóteses de inserção dessas mulheres no contexto social da pólis pode ter ocorrido nos festivais de Adonia¹⁷. Assim como a festa das *Tesmofórias*, essa festividade também se constituía de rituais agrícolas ligados à morte, transformados no espaço doméstico das cidades. Porém, ambas as festas se distinguem não só pelas pessoas que as frequentavam, como também pelo espaço em que ocorriam. De acordo com Detienne (1972, p. 65), “a diferença entre a *Tesmofórias* e a Adonia equivale à que se verifica entre a Quaresma e a terça-feira de carnaval.”

Realmente, enquanto no primeiro dos rituais gregos mencionados o perfume antifrodisiaco do Salgueiro, supostamente inibidor do desejo, impregnava os abrigos, no outro fazia-se uso de ervas odoríferas que pareciam despertá-lo. A Adonia celebrava o apetite sexual das mulheres; docemente aromatizado, embriagante vulgar, o festival libertava os poderes femininos de expressar esses anseios no espaço da casa peculiar e incomum, o telhado (SENNETT, 2014, p. 77).

Como a residência era constituída de espaços permitidos, ou não, a essas mulheres, e a Adonia acontecia no telhado, apontamos as mulheres *porné* como atuantes nesse cenário. Além disso, dos festivais que se serviam bebidas, só participavam escravas, prostitutas e estrangeiras, logo as *pornai*. Pois, esposas e filhas permaneciam nos aposentos conhecidos como *gunaikeion*. Além disso, nas casas mais abastadas elas ocupavam o segundo andar, logo, separadas das intrusões cotidianas da rua que chegavam ao pátio (SENNETT, 2014, p. 76).

¹⁷ De acordo com Sennett (2014, p. 76), “os festivais de Adonia se constituíam de rituais agrícolas ligados à morte, transformados no espaço doméstico das cidades. A Adonia celebrava o apetite sexual das mulheres, e ocorria em casas particulares, especialmente nos telhados”. Essa festividade envolvia muito vinho e uma atmosfera de tensão sexual, por isso, era comum que apenas servas, prostitutas ou cortesãs participassem dessa celebração. No que remete ao seu surgimento, sabe-se que “tinha raízes nas histórias mitológicas sobre o deus Adônis, que ocupava um dos extremos da imagem grega de masculinidade, em contraposição a Hércules, o guerreiro exemplar cuja fama foi exaltada na Odisseia, de Homero, “por sua glotoneria: bebia e comia sem parar”. Com voracidade sexual equiparável, ele gerou 72 filhos e uma filha. Ao contrário, o atraente Adônis não era nada insaciável. Morreu antes de ser pai, no fim da adolescência, ferido por um urso selvagem. Em contraste ainda maior, Adônis dava prazer às mulheres, em vez de despejar sua luxúria sobre elas” (SENNETT, 2014, p. 77-78). Baseado nessa história, a liturgia da Adonia resgatava esse mito, porque no seu curso as mulheres lamentavam a morte de um jovem capaz de amar. Era comum plantar sementes de alface no telhado em julho e quando elas secavam, eles entendiam que estava na época da celebração da festividade.

De modo resumido, é importante que se perceba como o contexto que permeava a Adonia não permitia a presença de mulheres separadas para serem esposas castas. A festividade de Adônis tinha raízes nas histórias mitológicas que, ao contrário de Hércules e sua insaciável masculinidade, possuía como característica o prazer que dava às mulheres, ao invés de desejar a luxúria sobre si. Assim, o festival adquiriu a reputação de indecência, voltado para o sexo ilícito. Portanto, a Adonia era uma celebração de desejos femininos insatisfeitos.

Desse modo, de acordo com Santos (2018, p. 37-38) o que podemos perceber em relação às prostitutas é a relação de poder que o homem, ao frequentar o lar delas, transmitiam para a sociedade, afinal, a mélixa não era a responsável pelo prazer e o amor. Cada grupo tinha ações dentro da pólis, poucas fontes apontam para a expressão dessa sexualidade feminina, mas as que assim o fazem, não ligam de modo tão latente outro grupo, se não as *pornai* (SENNETT, 2014, p. 77).

As faces do feminino na Grécia antiga podem ser compreendidas, dentre os vestígios escassos, através de textos líricos, teatrais e legais¹⁸. Essas narrativas literárias são apropriadas e lidas pela historiografia, de maneira que são fontes essenciais para entender a realidade social de dada época. Em relação às mulheres gregas, a literatura é um ponto primordial e, por meio delas, formaremos algumas hipóteses de conceituação. Isto posto, não podemos deixar de assinalar a relação entre a História e a Literatura, assim como o papel das fontes no Ensino de História.

História e Literatura: por quais documentos ler as mulheres gregas?

Embora o cânone literário tenha sido sempre uma das principais fontes para se conhecer a Antiguidade, a relação História-Literatura sofreu grandes modificações a partir dos Annales. A Nova História proporcionou o vislumbre de uma ligação entre esses dois polos e, assim, a história da literatura se transformou em “um processo pelo qual leitores, espectadores ou ouvintes dão sentido aos textos dos quais se apropriam”

¹⁸ É necessário fazer menção também à Arqueologia como uma dessas maneiras de investigar os vestígios femininos na Antiguidade. Essa ciência possui seus processos como a coleta, a escavação que estuda os costumes e culturas dos povos antigos através do material (fósseis, artefatos, monumentos etc.) que restou da vida desses povos. Essa pesquisa além de citar alguns dos autores que fazem uso desses artefatos, como o Fábio de Souza Lessa, utiliza imagens de vaso ático como fonte de investigação.

(BORGES, 2010, p. 99). Essa significância é também externa ao texto, afinal, contribui para a leitura do mundo a qual pertence. Como consequência dessa apropriação, podemos estabelecer um diálogo entre os aspectos interdisciplinares e intertextuais com as questões históricas, colaborando para a formação do conhecimento do mundo, no qual a história pergunta, e a literatura responde (PESAVENTO, 1998, p. 6).

Essas relações foram possíveis através do movimento da Nova História Cultural no século XX, que deixou de perceber apenas os padrões cultos e eruditos, voltando-se para as manifestações populares, para os ritos e símbolos, vistos como expressões legítimas de uma dada consciência das sociedades humanas (GRECCO, 2014, p. 42). Peter Burke lembra que: “as raras contribuições feitas nesse campo em décadas anteriores eram pouco conhecidas ou consideradas marginais” (BURKE, 2005, p. 94).

Diante disso, abre-se um leque de possibilidades quanto à análise das realidades através dos textos e narrativas literárias, porque com a quebra do paradigma no campo histórico, houve a reconstrução do conceito de fonte, por exemplo. Antes o que percebíamos era o documento legal, político e institucional como resquício produzido por uma sociedade, uma herança que não precisava ser interrogada. Dessa forma, entre os séculos XVIII e XIX surgem as fontes para os positivistas como um objeto dado das realidades passadas e que precisariam apenas serem agrupados, não questionados.

Entretanto, a virada da mudança historiográfica dos *Annales* ocorre também sob a influência de Marx e do materialismo histórico a partir de 1930. Presenciamos então, o fato como a construção com base em valores externos e internos, presentes e passados e acima disso, como a produção do historiador que agora tem um papel ativo através das perguntas que faz aos vestígios. Não é à toa que a literatura decola no meio historiográfico, justamente por se entender o poder que essas narrativas refletem há cerca das sociedades e das questões que as regiam (SILVA, 2009, p. 159).

Um outro aspecto que não se pode ignorar, diz respeito ao manejo do documento em sala de aula. Compreendemos que as fontes ajudam na formação intelectual das novas gerações, pois por meio delas os discentes entram em contato e aprendem a interrogá-las, colocam-se numa posição crítica de pensamento reflexivo e construtivo para interpretar não apenas a atual sociedade em que vive, mas as passadas também (SILVA, 2009, p. 161).

Contudo, para se trabalhar esses documentos é importante que se conheça o contexto de criação, qual o autor e quais são as aspirações pessoais dele, além de suas visões de mundo. E mesmo que os vestígios numa primeira análise possam parecer confusos, cabe ao docente, aos poucos, refinar o olhar do grupo, principalmente, no que concerne as perguntas à fonte.

E embora haja uma discrepância entre as leituras das fontes literárias clássicas que um jovem e uma pessoa madura fazem, depois na juventude esses sujeitos atribuem significados diferentes, por isso, é importante que se estabeleça no mínimo uma conexão com essas sociedades e com essa cultura material no Ensino Fundamental. De acordo com Calvino (2007, p. 7), é interessante pensar que as leituras na juventude podem ser formativas no sentido que dão uma forma às experiências futuras. O que normalmente acontece nas instituições educacionais é que essas fontes literárias clássicas são lidas como uma obrigação escolar - mesmo que seja esse o papel da instituição educacional, qual seja, fazer-nos conhecer o maior número possível de clássicos. Entretanto, esse primeiro contato será o divisor de águas entre os discentes que, futuramente, escolherão os seus clássicos, o fator de identificação é importantíssimo nesse processo, logo, a necessidade de se apresentar. Afinal: “os clássicos servem para entender quem somos e aonde chegamos” (CALVINO, 2007, p. 13).

Percebendo a importância de um bom estudo e ensino das fontes na educação básica, e entendendo a literatura como uma ferramenta essencial na leitura de sociedades e grupos humanos, delimitamos três documentos que sugerem uma visão do feminino que pode ser englobada em aulas do sexto ano do Ensino Fundamental. O objetivo será não apenas elucidar a existência dessas fontes, mas também apontar para uma leitura direcionada e crítica desses vestígios narrativos, tentando perceber não apenas o seu contexto de criação e sua estrutura, como também os aspectos que ligam à questão feminina na Grécia antiga.

Os mimos de Herondas: a visão da sexualidade feminina

Na Grécia antiga existiam muitas práticas teatrais, entre elas, a mais famosa: o teatro grego. Nessa categoria artística, figuram-se as personalidades mais famosas nas composições de comédias, dramas e sátiras, autores como: Eurípedes, Sófocles, Esquilo

e Aristófanos. Contudo, havia outras práticas figurativas que, mesmo sem patrocínio, gozavam de prestígio entre os helenos. Mas como as documentações são escassas, principalmente, por essa ser uma arte baseada na improvisação, pouco ouvimos falar a respeito dos *mimos*¹⁹, da farsa *megárica*²⁰ e da farsa *fliácica*²¹.

Os mimos, assim como a farsa fliácica, são originários das colônias gregas do sul da Itália e tiveram grande aceitação nas classes mais cultas. Para Dezotti (1993), dois grandes consumidores e incentivadores dessa arte foram Aristóteles e Platão. Além disso, sabe-se que os mimos se tornaram populares a partir da propagação do sicarusano Sofrão e seu filho Xenarco. Todavia, somente do período helenístico (sec III-I A.c) em diante, esse estilo literário se espalhou, um dos grandes motivos dessa disseminação estava na questão estética das composições, eram textos de pequena extensão, ademais, possuíam como temática central situações cotidianas que valorizavam a literatura regional e popular.

Assim, esses minidramas, como se pode definir o mimo, continuam sua trajetória nas mãos de escritores como Teócrito, cujos idílios podem ser vistos como mimos bucólicos, e Herondas, que se dedicou aos mimos de temática urbana, explorando aspectos grotescos do comportamento humano (DEZOTTI, 1993, p. 38).

Como citado acima, Herondas é um dos grandes autores dos mimos gregos, e é uma de suas composições o foco de nossa análise a seguir. Porém, o estudo de uma fonte pede como complemento o contexto de sua criação e, principalmente de seu autor. Entretanto, sabe-se muito pouco sobre o escritor, sendo aceito comumente que ele viveu no século III AEC, em pleno efervescer das novas correntes estéticas do período helenístico. Além disso, é sabido que ele, em seus escritos, trabalhava temas que se

¹⁹ O mimo (do grego antigo «μῖμος», 'mimos', imitador, ator) é alguém que usa a mímica como um meio teatral ou como uma ação artística, ou representa uma história através de gestos faciais ou movimentos corporais, sem uso da fala ou expressão verbal. Mimo. Unionpedia, Itália. Disponível em: <<https://es.unionpedia.org/Mimo>>. Acesso: 15/12/2022.

²⁰ A Farsa Megariana é uma representação cênica que no final do século VII ou início do VI AEC. apareceu em Mégara, uma cidade na Grécia, cujo desenvolvimento foi paralelo ao da crescente democracia grega; esta comédia ou sátira política ficou confinada às aldeias, conservando assim um carácter rústico e não criou uma forma duradoura nem foi cultivada por nenhum grande poeta. Farsa Megárica. Unionpedia, Itália. Disponível em: <https://es.unionpedia.org/Farsa_megariana>. Acesso: 15/12/2022.

²¹ A farsa fliaca ou farsa phlyax (do grego φλύαξ), também conhecida como hilarotragedia, foi uma comédia dramática burlesca que ocorreu nas colônias dóricas da Magna Grécia no período helenístico, entre os séculos IV e III AEC. Seu nome pode derivar do antigo grego φλύακες, phlyakes, ou "fofocas", do verbo φλυαρέω, "chat", em dialeto dórico, que indicava os atores ou mímicos que protagonizaram essas representações ou do verbo phlein, "para inchar", para as roupas volumosas que usavam por preenchimento. Farsa Fliaca. Unionpedia, Itália. Disponível em: https://es.unionpedia.org/i/Farsa_fliaca. Acesso: 15/12/2022.

aproximavam bastante da realidade da pólis grega da época em que viveu, especialmente, as relações íntimas no interior do *oïkos*.

Os textos de Herondas são denominados pelo próprio autor como "mimiambos", termo que combina "mimo" com "iambo", nome de um metro consagrado pela melhor tradição de poetas satíricos e, por isso, escolhido por Herondas. É possível que Herondas tenha mantido em sua obra uma característica dos mimos de Sofrão. Estes se classificavam em "mimos masculinos" e "mimos femininos". Não se tem muita certeza quanto ao critério adotado para tal classificação. Uma hipótese seria que o conjunto de personagens de um dado mimo era constituído só de homens ou só de mulheres; a outra é que se levava em conta o sexo da personagem protagonista (DEZOTTI, 1993, p. 40).

Dentre os treze mimiambos do autor traduzidos pela Samea Giraldes para o português, nos ateremos ao sexto, chamado de 'As amigas a sós'. Nele acompanhamos a personagem Metro que vai visitar sua amiga Corito. A anfitriã do *oïkos* revela a Metro que teria tomado de empréstimo de uma amiga em comum, Erina, um maravilhoso objeto sexual – que chamamos de *baubon* – e que essa amiga teria dito a ela que foi Metro quem primeiro arranhou o *baubon* e o emprestou a ela. Sendo assim, Metro vai à casa de Corito justamente para saber onde a amiga conseguiu o tal objeto. A cena se passa em ambiente interno, na casa de Corito, mas não totalmente desprovido dos olhares públicos, já que há escravos na casa. As mulheres conversam sobre tudo com muito cuidado para não serem percebidas.

MIMIAMBO 6 – AS AMIGAS /AS MULHERES A SÓS – HERONDAS

CORITO

Senta-te, Metro. (à escrava) põe um banco para a mulher, de pé! (à Metro) Eu tenho que me antepor a tudo com ela... (à escrava) Tu, desgraçada, não farias nada sozinha. Caramba, como uma pedra e não como uma escrava jazes nesta casa. Mas, se eu regulo a farinha, contas os farelos e se esse tanto cai no chão o dia todo ficas resmungando e bufando tanto que as paredes não aguentam. Agora vais limpar isso aqui e fazê-lo brilhante como é preciso, ladra? Agradece essa aqui, do contrário, eu te levantava a mão!

METRO

Querida Corito, gastas as mesmas palavras sob o mesmo jugo que eu ... E eu ranjo os dentes dia e noite, ladro como um cão para essas anônimas. Mas eu vim até ti porque... - (às Mas eu vim até ti porque... - (às escravas) para longe de nós, para o raio que as parta ide, idiotas, orelhas só e línguas que sois! - Quanto ao mais, festa! Peço- te, não mintas, Corito, minha amiga, quem foi que costurou para ti o dildo escarlate?

CO: Mas onde vistes aquilo, Metro?

ME: Nóssis, filha de Erina, tinha-o há três dias... Mas que belo presentinho!

CO: Nóssis? De onde ela pegou?

ME: Vais dedurar se te contar?

CO: Puxa vida, por esses doces olhinhos, Metro, querida, da boca de Corito ninguém vai ouvir as coisas que disseres.

ME: Êubule, filha de Bítade, deu para ela e disse que ninguém perceberia.

CO: Mulheres... Essa mulher vai se destruir a qualquer momento! Eu fiquei envergonhada com ela insistindo e dei, Metro, antes de eu mesma o ter usado. Mas ela, tendo-o arrebatado como um achado, presenteia também aquelas que não deve. Tchau e benção a uma amiga dessas... e que uma outra amiga que não nós ela procure. As minhas coisas para Nóssis fazer uso... para quem eu não considero – mais que o justo reclamo... que eu passe despercebida, Adrástia – ainda que fossem mil um que estivesse podre eu não daria.

ME: Ora, Corito, não adianta bufar de raiva ao ouvir uma fala desinteligente. É preciso que uma mulher honrada suporte tudo. Eu sou responsável por ter dito essas coisas todas, mas deveriam cortar a minha língua. Mas sobre aquilo que eu mencionei sobretudo quem é o costureiro? Se gostas de mim, fala. Por que me olhas sorrindo? Estás vendo Metro agora pela primeira vez? E que delicadeza a tua, hein? Imploro-te, Corito, não mintas mais para mim, mas diz quem é o costureiro.

CO: Puxa, por que imploras? Cerdão costurou.

ME: Que Cerdão? Tem dois Cerdões: um é o glauco, vizinho de Mirtalina, filha de Cilétide, mas esse não costuraria nem corda numa lira. O outro mora perto da vizinhança de Hermodoro, para quem sai da via principal. Ele foi alguém um dia, mas envelheceu. Com ele Cilétide, a bem-aventurada, manteve relações - que ela descanse em paz.

CO: Não é nenhum desses que estás falando, Metro, mas este vem não sei se de Quios ou de Eritreia, careca e pequeno. Dirás que é Práximo, a cara de um é focinho do outro. Exceto quando solta a lábia, aí então saberás quando é Cerdão e não Práximo. Ele trabalha em casa, vendendo secretamente pois agora toda porta treme com os arrecadadores de impostos. Mas os trabalhos... Que trabalhos! Quando olhas, pensas serem as mãos da própria Atena e não de Cerdão. Veio trazendo dois, Metro... Eu, quando vi, quase que meus olhos saltaram da cara! Os homens não fazem uma baliza dessas... -estamos sozinhas- assim retesa! E não é só isso, mas a maciez de sonho e os cadarcinhos são de lã e não de couro. Outro sapateiro mais bem disposto para uma mulher, ainda que procurasses, não encontrarias.

ME: E como deixaste o outro pé?

CO: E o que eu não fiz, Metro,

ME: E como deixaste o outro pé?

CO: E o que eu não fiz, Metro, para recuperá-lo? Que tipo de aproximação não tentei com ele? Beije, a careca alisei, entornei bebida doce de beber, chamei de paizinho, só o corpo não dei para ele usar.

ME: Mas se também isso ele tivesse te pedido, era preciso dar.

CO: Seria preciso... Mas não é adequado ser inoportuna. Êubule, filha de Bítade, ficava vagando no meio pois ela, gastando dia e noite o nosso moedor de trigo fez dele pó porque não queria pagar quatro óbolos pelo conserto do dela.

ME: E como ele encontrou o caminho até ti, Corito, minha amiga? Não me mintas quanto a isso também...

CO: Ártemis de Candas, o curtidor, enviou-o e sinalizou a casa.

ME: Ártemis sempre descobre algo novo, bebendo o vinho adiantado... Mas como não conseguiste pegar os dois era preciso saber que mulher encomendou o outro.

CO: Eu tentei, mas ele jurou não me dizer... Decerto ele se apaixonou por ela, Metro.

ME: Fala para mim o endereço. Vou a Ártemis agora para saber quem é Cerdão. Adeus, Coritozinha. Alguém tem fome e é hora de se li[bertar].

CO: Fecha a porta t[u a]í, [encarrega]da, conta os fran[go]s, se estão a [s]alvo, dá o alimento a eles [...], pois não há dúvida de que os ladrões de aves roubam, ainda que alguém as alimente em seu seio.

Dos temas centrais desta narrativa, sobrepõe-se a conversa desempenhada pelas mulheres a respeito de objetos sexuais, é sabido que outras peças gregas já abordaram o tema, como Lisístrata. Porém, em Herondas, temos o *baubon* sendo comparado a sapatos e o confeccionador sendo chamado de sapateiro: “mas a maciez de sonho e os cadarcinhos/ são de lã e não de couro. Outro sapateiro”. De certo, mesmo no ambiente do gineceu, lugar de intimidade entre as mulheres, era inviável falar sobre esse assunto de modo tão aberto. De fato, no decorrer do escrito o termo “sapateiro” e “sapato” será usado com mais facilidade justamente para não explicitar o teor da conversa aos criados. Por fim, fica claro que o interesse de Metro na visita era apenas descobrir a origem dos objetos sexuais.

Como já enunciado, essa faceta da sexualidade feminina é constantemente controlada para que se evite desastres. Dentre as pesquisas sobre a autonomia genital da mulher na Grécia antiga, os objetivos estavam unicamente centrados em dúvidas a respeito da participação feminina na concepção desses herdeiros e nada aponta para a temática do prazer sexual mútuo.

Nos documentos médicos de Hipócrates (*Das mulheres inférteis*, 1.213), ficamos sabendo, todavia, que as mulheres por entenderem a importância da concepção para a linhagem, relacionavam o desejo com as secreções, sendo assim, faziam com que os homens partilhassem da certeza de que se elas não sentissem prazer não conceberiam, dessa forma, o desejo e o gozo feminino, sempre necessários à concepção, são permanentemente evocados por elas. De acordo com Rousselle:

Não se trata mais, nesse caso, de um controle das mulheres sobre seu próprio corpo através de observação, nem da concentração dessas observações por algumas mulheres especialistas. São questões que se apoiam na política, uma política masculina, que requer a reflexão médica para ter maior eficácia: uma gineconomia política das mulheres, a qual, nesse caso, é essencialmente uma política que os homens exercem sobre

o próprio corpo feminino. A política de dois homens: o pai e o marido. A política de todos os homens, por meio da lei (ROUSSELLE, 1984, p. 46).

Dessa forma, é compreensível a formação de uma rede informal de compartilhamento de *baubon*, na busca da fuga do controle masculino sobre o prazer feminino. O que Herondas descreve em sua obra é apenas um reflexo da busca pelo prazer.

De modo geral, nossa hipótese é que essa fonte aponta para o grupo feminino das Méliissas. Alguns detalhes nos mostram que: 1) há um poder de compra entre elas, o *Baubon* não era um objeto essencial na vida familiar, mas sim uma ‘extravagância’ e, com isso, não poderia ser um costume das camadas com menor poder aquisitivo; 2) sabe-se que a anfitriã coordena as escravas ao se referir a uma delas pedindo que conseguisse um banco para a visita e, posteriormente, que se retirasse do ambiente; 3) ambas as protagonistas falam acerca da falta de privacidade dentro do *oikos* diante das servas, demonstrando outra vez a condição social delas. Esses fatores, talvez, descrevem de modo irônico e cômico como essas mulheres aristocratas se relacionavam dentro da sua camada social, além de demonstrar como elas se referiam pejorativamente às escravas.

Por outro lado, desperta-nos a atenção uma questão: se esse mimo faz relação ao grupo das méliissas, não estaríamos diante de uma quebra de padrão do comportamento feminino? Afinal, como já foi abordado, a ideologia masculina impunha sobre esse grupo majoritariamente, a obrigação de controlar o Eros - não nos esqueçamos de Aristóteles e sua afirmação a respeito do intercurso sexual ser apenas para a reprodução, não existindo necessidade do prazer e gozo feminino. Assim, a busca das personagens por um objeto de prazer e a afirmação de que outras mulheres gregas estavam desesperadas por esse objeto e pelo artesão, mostra-nos o que talvez tenha sido uma busca real desse grupo.

O *Contra Neera*: os discursos ocultos

O discurso *Contra Neera* comumente atribuído a Apolodoro integra o corpo dos textos de Demóstenes, apresentando de forma vívida a vida cotidiana do século IV AEC. da cidade de Atenas. A obra em si nos permite observar a vida privada de uma cortesã e os esforços para viver numa sociedade regida por regras e limites difíceis de transpor, principalmente, para as mulheres. Afinal, temos noção de que esse grupo em específico sofria constantes limitações, algumas por conta de sua natureza, outras por conta de sua

falta de capacidade, mas em geral, a cidade de Atenas dos séculos V e IV AEC. permitia comportamentos extrovertidos às mulheres. Por outro lado, mantinha um corpo legal vigilante no zelo pelo bem-estar do homem e da mulher e mais ainda pela harmonia que deveria ter na pólis. Assim, a história de Neera, sua família e Estéfano, o homem que a agenciava, atraem diversas críticas quanto ao seu modo de vida, os seus comportamentos, suas companhias e a falta de pudor nas suas atitudes corriqueiras.

De fato, a personagem principal desse discurso é a figura feminina Neera, mas ela não figurava entre os grupos de mulheres legítimas que foi discutido no começo desse trabalho, pelo contrário formava um grupo diferente. A mulher legítima, a mãe, a *mélissa*, é importante para mostrar a vida social e pública dos homens, e mais ainda, para mostrar qual era o ideal de mulher que eles valorizavam e exaltavam. Entretanto, para o bem-estar dele as mulheres desempenharam outros papéis ou funções, que contribuíram indiretamente, para aparecimento de outros grupos femininos. Podemos elencar, por exemplo, além das *mélissas*, as *pallakai*, as *hetairas*, e as *pornai*.

Dos grupos sociais femininos da Grécia Antiga, Neera pertencia ao das cortesãs – muito embora os discursos retóricos na fonte mostrem o esforço dos oradores em caracterizá-la como prostituta. Na obra em específico, um discurso de índole judicial, quando avaliamos as informações, notamos que o principal objetivo é denegrir a vida de uma mulher, mas afinal sobre o que fala o texto?

Atenienses, para eu intentar esta ação pública contra Neera e comparecer diante de vós, inúmeras foram as provocações. na verdade, nós fomos muito prejudicados por Estéfano e, por causa dele, fomos expostos a extremos perigos, não só meu cunhado, eu próprio, minha irmã e minha esposa, de modo que estou sustentando O presente processo, não me defendendo, mas vingando me. De fato, ele começou em primeiro lugar essa desavença, não tendo jamais sofrido nenhum prejuízo de nossa parte, nem por palavras, decorações. quero expor vos primeiramente todas as coisas que sofremos por causa dele, a fim de que me perdoeis, porque estou me defendendo, e, ainda, quero expor vos como nós fomos expostos a extremos perigos em relação à nossa pátria e ainda quanto à perda da cidadania (Contra Neera, VI, v. 76).

A primeira motivação desse discurso é de ordem familiar. O que Teomnesto nos apresenta é uma causa movida por vingança, desta forma, Estéfano havia anteriormente o acusado falsamente, e por conta disso, ele perdeu alguns direitos civis e correu risco de ser expulso de Atenas, trazendo assim vergonha sobre a sua família, em especial, sobre as mulheres que ainda viriam a ser introduzidas na sociedade. Logo, os acusadores

(Teomnesto e Apolodoro) foram outrora vítimas do atual acusado (Estéfano). E onde Neera entra? Para atingir Estéfano a acusação será dirigida a mulher que vivia com ele. E assim do começo ao fim do discurso, o foco não é mais a vida de Estéfano, mas a rotina de Neera, desde que foi comprada ainda bem nova por uma senhora proxeneta.

Essa senhora chamada Nicareta comprou, juntamente com Neera, algumas escravas e levou para Atenas, com o intuito de fazer com que elas se passassem por atenienses e comercializassem seus corpos aos homens de Atenas (MAZEL, 1988, p. 100). Nesse processo de prostituição, vemos o crescimento da personagem e seu cotidiano de estudos em diversas artes para futuramente atrair mais clientes. Em meio a tudo isso, ainda bem jovem, ela é vendida como cortesã, depois fugindo do antigo dono encontra um outro senhor que lhe dá abrigo e, por fim, relaciona-se com Estéfano, criando com ele um laço que ela usa para comprar sua liberdade dos senhores que ainda a tinham como propriedade. Consegue, então, sua liberdade e vem juntamente com seus filhos para Atenas viver com Estéfano. Não obstante, a acusação se concentra justamente no fato de que Estéfano, com a sua lábia, tentou convencer os atenienses de que os filhos de Neera eram dele, dessa forma, seriam declarados cidadãos. Não contente com isso, ele arquiteta um plano para que a filha de Neera, chamada Fano, case com um grande líder político. O casamento acontece e Fano, por ser esposa deste líder, dirige o culto religioso feminino, pertencente apenas às mulheres atenienses legítimas. Além disso, gera um filho e tenta inseri-lo dentro da fratria do seu esposo, lugar apenas de cidadãos. Dessa forma, todas essas ações são para Apolodoro uma grande ofensa contra os deuses e contra as leis atenienses e, em decorrência disso, eles deveriam ser punidos.

Sabe-se que Neera está presente no tribunal e ouve tudo em silêncio, portanto, o discurso em nenhum momento insere a voz dessa personagem ou sua defesa. Seu silêncio pode ser lido pelos leitores do discurso como uma prova de culpa, contudo não podemos esquecer que as mulheres atenienses ao estarem presentes no tribunal judicial poderiam “falar” apenas através de um homem, esse seria Estéfano, seu representante legal, mas também não há referência alguma de fala por parte dele.

Num primeiro momento, é crucial que percebamos quais os discursos que cercam a composição dessa fonte. Através dos conceitos “discurso público” e “discurso oculto” de James Scott (2013, p. 49), entendemos que as formas de dominação que ele observa em contextos de dominação camponesa moderna possuem algumas estruturas análogas às da dominação sobre as mulheres atenienses, podendo ser usadas para entender o

contexto da fonte atual. Dessa forma, o autor elenca três aspectos nas relações de poder nas sociedades em que estuda: *a) há a apropriação do trabalho, bens e serviços do grupo subordinado*: no contexto em questão o grupo subordinado é o feminino, isso é visto não somente pela falta de direitos políticos, como também pelo seu status social ser determinado pelo nascimento- assim como o do cidadão, ou você é cidadão ou é estrangeiro. No caso de Neera, por exemplo, percebemos como ao ser comprada por uma proxeneta, passa a não deter mais poder sobre suas ações, sua vida está determinada, servirá como cortesã. Seu trabalho é prover dinheiro a sua dona e, mesmo quando é vendida para Lísias, sua força de trabalho é apropriada pelo novo dono.

Além disso, *b) Não têm direitos políticos, não há mobilidade social*: no contexto em que está inserida, para Neera não é, em princípio, ou mesmo na prática, possível a mobilidade social. Assim, a ideologia masculina justifica essa dominação em presunções de inferioridade e superioridade que encontra expressão nos mitos ou ações femininas que regulam essa dinâmica de controle. Percebemos que quando Neera tenta angariar para seus filhos o estatuto de cidadania, ou mesmo o título para si, através de um casamento com Estéfano, de todas as formas as leis impedem. Em sua condição de mulher cortesã, não cabe a ela mudar esse status, foi-lhe dado e será levado até seu túmulo.

Soma-se a isso, por conseguinte, que havia a *c) justificativa da subordinação pelo discurso de inferioridade e superioridade*: diferenciadamente do cidadão, a mulher aparece nos textos marcada pela ausência do *logos* – palavra - o que a impossibilitava de participar da vida pública. Dessa forma, a subordinação da mulher ao homem pode ser verificada, inclusive, no domínio da palavra, onde as vozes das mulheres, desprovidas de *lógos*, pareciam sempre dissonantes como gritos agudos ou lamentos (LESSA, 2004, p. 74). Essa subordinação feminina ao masculino é debatida também no livro *Carne e Pedra* de Richard Sennett, especificamente na teoria em que o corpo feminino seria definido a partir do contraste com o corpo masculino e com suas ações, logo, a mulher era fria o homem quente, a mulher frágil o homem forte, a mulher inferior o homem superior (SENNETT, 1997, p. 32).

Além disso, é interessante observar como é comum aos subordinados criarem espaços ou linguagens para expressar entre os seus essa resistência. Eles formulam, assim, a partir desse sofrimento, um *discurso oculto* que representa uma crítica aos dominadores. Sendo essa forma de resistência expressa também através de ações, e é isso que observamos no discurso contra Neera. Logo, quando Apolodoro rememora a vida dela

antes da ação movida perante o tribunal percebemos que as acusações citadas por ele são atitudes de resistência. Mas então, nesse processo de subordinação, ela não aceita essa predeterminação, e é justamente por isso que intenta por diversas vezes burlar as leis atenienses em busca de um futuro para sua filha ou de uma inserção do seu filho no corpo civil.

Por conseguinte, assim como a subordinação existe, há também as formas de resistência que são moldadas a partir da prática dessa mulher. De sorte que isso faz dela alvo de Apolodoro no tribunal, por resistir, por não se conformar com o que socialmente estava descrito para ser o futuro dela. Por isso, por mais que Neera não possua uma fala ativa na fonte, suas atitudes mesmo que descritas com a intenção de incriminá-la, mostram-nos um discurso oculto expresso por ações. E essas ações contrariam publicamente os fundamentos da dominação, sendo por isso um ameaça. Ademais Apolodoro algumas vezes faz menção de como essa atitude de Neera pode indignar e prejudicar outras mulheres:

E elas, tendo ouvido, perguntarão: -“absolvemo-la”. Então, de hoje em diante, as mais castas das mulheres ficarão revoltadas convosco, porque julgastes aquela mulher digna de participar, do mesmo modo que elas dos assuntos da cidade e dos ditos religiosos (Contra Neera, 111, v. 123).

Desse modo o orador faz uso do discurso público para convencer as pessoas de que, além de influenciar negativamente as mulheres, a atitude da personagem principal poderia também prejudicar as mesmas. Ele se refere à vivência privada, usando o discurso público, citando o que talvez possa ter sido uma rotina comum dentro dos lares, que é justamente compartilhar com a família, com as mulheres e com os filhos, o que teria sido debatido no tribunal. Semelhantemente, através dessa conjectura, notamos que as mulheres, por mais afastadas que estivessem dos assuntos debatidos no tribunal, não estavam isentas de saber o conteúdo desses debates, de tecer opiniões sobre e conversar com seus maridos. E mais, Apolodoro usa essa figura para justamente criar no júri uma identificação, tanto de proteção das mulheres méliissas, quanto de punição da infração. Por isso que ele fala “as vossas leis serão revogadas e, por outro, os hábitos das *heteras* serão soberanos para que realizem o que quiserem” (Contra Neera, 122, v.130). Logo, percebemos que a acusação contra Estéfano se torna, na verdade, o uso do discurso público e da oratória dos dominadores para preservar o sistema de submissão feminina.

A retórica usada pelo orador do discurso tem como objetivo persuadir, levar o júri a crer na culpa de Estéfano e Neera. De acordo com Reboul (2004, p. 20), essa função

persuasiva da retórica usada por Apolodoro pode ser de ordem racional ou de ordem afetiva. Através do uso racional, são usados meios de competência de razão, que são os argumentos. Que podem tanto se integrar no raciocínio silogístico, dirigindo-se ao grande público, quanto se fundamentar no exemplo, o que torna o debate mais próximo do tribunal, criando um sentimento de identificação. Quando Apolodoro traz ao tribunal algumas vítimas da enganação de Estéfano, ele está fazendo uso dessa competência racional, buscando através dos exemplos convencer o público. Por outro lado, os meios que dizem respeito à afetividade são, o *éthos*, o caráter que o orador deve assumir para chamar a atenção e angariar a confiança do auditório, assim como o *páthos*, as tendências, os desejos, as emoções do auditório das quais o orador poderá tirar partido. Utilizando o *etos* ele chama atenção tanto do auditório quanto de nós leitores, contando como sofreu na mão de Estéfano, criando assim uma aproximação contando sua história, e, ao utilizar o *páthos*, faz uso de nossas emoções, como o medo da impunidade das leis, para ter apoio em sua acusação. Essa é uma das características do discurso público, usar maneiras, palavras e exemplos para demonstrar que é necessário convencer - nesse caso seria o júri - de que a dominação é para o bem de todos e quem sai impune de tão grande desonra é uma ameaça para o sistema.

Ademais, o orador para ser compreendido deve captar a força da retórica de sua oposição e seu ponto fraco. Apolodoro, sem dúvida, sabia que o ponto fraco de Neera, mediante a moral da época, envolvia sua conduta como mulher na pólis, sua ambição e transgressão de leis importantes e, por isso, demonstra tantos juízos de valores sobre suas ações. Isso pode ser notado ao falar da noite em que Neera foi abusada por várias pessoas, inclusive pelos servos da casa. Ou na citação abaixo:

Mas essa mulher que se prostituiu publicamente em toda a Grécia, de forma tão vergonhosa e relaxada, que ultrajou a cidade e foi ímpia para com os deuses, vós a deixarei impune, ela que nem os ancestrais concederam o direito de cidadão nem o povo a tornou cidadão? (Contra Neera, 108, v 122).

Assim, a mulher que se prostituiu publicamente, que traz desonra sobre os deuses, merece ser castigada mesmo que muitos homens a apoiem. E esse é um ponto interessante na nossa discussão, porque diversos homens são citados no discurso, homens que tiveram relações com ela, que desejaram comprá-la, que a defendiam, sustentavam-na. Em outras palavras, existia um público grande de homens na pólis que defendiam as cortesãs, pois delas se beneficiavam.

De acordo com Scott (2013, p. 30) os dominadores normalmente usam máscaras, eles atuam, eles são contra certas atitudes, mas nos bastidores utilizam o discurso oculto de apoio. Em outras palavras, vários dos homens que foram citados por Apolodoro como testemunhas, foram também acompanhantes de Neera, portanto, compactuavam com ela (Contra Neera, v.28, 34, 47, 48) . E o que faz esses homens nesse discurso em específico se voltarem contra ela é justamente a necessidade desse dominador representar de maneira credível o controle, não cabe de maneira alguma ao papel do dominador se voltar contra a pólis, ou o *genos*, em defesa de uma cortesã. Logo, embora Apolodoro tenha sido lesado por ela e Estéfano, as testemunhas de acusação não parecem terem sido lesadas. Pelo contrário, elas usufruíram de Neera quando ela estava bêbada e sem condições de esboçar uma opinião contrária.

Em conclusão percebemos que, por meio dessa fonte, pode-se compreender as relações sociais estabelecidas por essas cortesãs, além de notar também algumas questões sociais ligadas às legislações a respeito do feminino e o controle que os homens exerciam sob elas. Pode-se extrair, por outro lado, aspectos de questões mais gerais de como se esperava que essas mulheres se comportassem. Além disso, aponta ainda para o grupo das méliças, mas em rápido tempo, ao propor que uma decisão punitiva fosse tomada, para que efetivamente pudesse haver o controle das mulheres dentro do *oîkos*.

Safo de Lesbos: a cultura feminina esquecida

Safo foi uma mulher, poetisa e musicista, que viveu entre finais do século VII EAC e começo do VI EAC, na cidade de Mitilene, na ilha de Lesbos. Em suma, limitam sua biografia à de uma mulher de família aristocrática que casada com Cércolas gerou Cléia. Além disso, era considerada uma professora de mulheres em seu tíaso²², compondo nesse contexto seus versos. Toda sua escrita tornou-a uma expoente que reflete tanto a si mesma, quanto o contexto em que viveu. Sabe-se que, por ser de família aristocrática, Safo não apoiou os regimes tirânicos que tomaram conta do período arcaico, sendo, em 590 AEC, exilada na Sicília. Mas um dos aspectos mais marcantes desse período, o processo de orientalização, adentrou na sua compreensão de mundo e em como essa

²² “Esse “Museu” consagrado à *mousiké*, a arte das Musas, é ao mesmo tempo um conservatório de música, de declamação, de dança e de canto” (MAZEL, 1988, p. 142).

percepção foi expressa através de seus escritos. De fato, por conta da relação entre Lesbos e a Ásia Menor, percebemos como a lírica sáfica é carregada de uma estilística oriental.

A influência oriental atingiu significativamente a literatura e a religião gregas; no âmbito desta, faz-se notável na “imagem da deusa nua de pé, frequentemente tocando seus seios”, associada às deusas Astarte, Fenícia e Afrodite nos procedimentos adotados, nos sacrifícios e nas preces - o vocabulário e a gestualidade - e na concepção dos deuses e de sua relação com os homens - a ira divina, as epifanias, as uniões amorosas, o favor divino (WEST, 1997, p. 33-42).

Essa influência, exposta no trecho acima, é expressa na obra de Safo através das representações de Afrodite, deusa central nas suas poesias. Em um de seus versos Safo dirige-se a ela solicitando algo tão banal: o amor de outra pessoa (FONTES, 1992, p. 71).

*“Multifloreamente Afrodite eterna
Zeus te fez ó roca-de-ardis e peço
deusa não permita que dor e dolo
domem meu peito*

*venha aqui se um dia ao ouvir meu pranto
longe sem demora você me veio
logo que deixava teu lar paterno
plenidourado*

*sobre o carro atado e velozes aves
te levaram várias à negra terra
numa nuvem de asas torbilhonantes
na atmosfera*

*junto a mim num instante você sorrindo
deusa aventurada de face eterna
pergunto-me por que de novo sofro
chamo de novo*

*porque ainda deixo nascerem chagas
sobre o meu peito quem eu de novo devo
seduzir e dar aos amores? quem ò Safo te assola? [...]*”

Nesse fragmento em particular, intitulado *Ode a Afrodite*, notamos além da singularidade da prece à deusa, as características e epítetos de origem orientais dirigidos a mesma, não só no próprio nome *Aphodíte*, que em sua etimologia liga a deusa ao Oriente (RAGUSA, 2005, p. 145), como também os termos *Poikilóphron*²³ e *dolóploke*.²⁴ O vocábulo *Poikilóphron*, que abre o Frag. 1, e acompanha a prece nele representada, foi traduzido por Guilherme Gontijo como *Multifloreamente*, epíteto que caracteriza

²³ O significado do epíteto *Poikilóphron* seria “de trono furta-cor”.

²⁴ No fragmento 1 Safo atribui a Afrodite o epíteto *dolóploke*, que significa “tecelã de ardis”.

diretamente Afrodite. Em seguida, o termo *dolóploke*, traduzido por *roca-de-ardis*, faz uma referência apropriada a essa deusa, tipificando-a como à que se vale da artimanha, “de uma forma de engano amoroso realizável” (RAGUSA, 2005, p. 162). Essas influências orientais, principalmente as relacionadas aos aspectos das representações culturais na literatura, mostra a importância do Oriente na construção das características mais marcantes no estilo de escrita de Safo.

Sob o mesmo ponto de vista, acreditamos também que o Frag. 1 possui traços que mostram Safo como uma mulher que fugiu do padrão feminino, quebrando alguns dos discursos que construíam o modelo *mélissa*. Principalmente, quando expressa de forma tão explícita a dor de uma nova paixão: “*porque ainda deixo nascerem chagas/ sobre o meu peito quem eu de novo devo/ seduzir e dar aos amores?*”. Para Guilherme Gontijo Flores há duas versões interpretativas para esse poema, uma em que Safo tenta seduzir uma jovem e a outra em que a poeta tenta reatar sua relação (FLORES, 2017, p. 10). Em ambas as interpretações, notamos claramente a contraposição que esses versos, vindo de uma mulher grega, causam no leitor, se comparados com o modelo *mélissa*.

Além disso, ao discutirmos acerca da mulher abelha, percebemos como suas características moldavam um perfil de mulher passiva, fria e sem ação. E, independente da discussão sobre a generalização desse termo ao falar sobre as mulheres gregas nos dias atuais, Safo deveria nos causar mais interrogações por possuir traços tão “irregulares”, como uma lírica traçada predominantemente pela temática amorosa:

“Dizem uns que exércitos e uns que barcos
e uns que carros sejam o ser mais belo
sobre a terra negra - por mim seria o ser que se ama.”²⁵

Além disso, os fragmentos que nos restaram nos dão a impressão de uma poeta dedicada e admiradora íntima das mulheres (MATA, 2009, p. 5). Muito embora, alguns especialistas associem Safo apenas a um comportamento de mãe e amiga de mulheres, não nos escapa aos olhos os trechos em que a autora clama por suas discípulas com uma linguagem que, para André Lardinois (1995, p. 2), tem uma conotação que remete a *hetairisis* (DOVER, 2007, p. 30).

“Sinto que já não me queres, Átis,
e para os [braços de Andrômeda] alças vôo[”].²⁶

²⁵ Safo, frag.16.

²⁶ Frag. 75.

“E há muito tempo eu já te amava, ó Átis”²⁷

Não cabe a esse debate se prolongar na questão da *hetairisis* feminina. Mas demonstrar os principais sentimentos expressos em seu trabalho fazendo menção, particularmente ao desejo²⁸, separação, nostalgia, amor, objeto amado, perda, desespero e morte (MATA, 2009, p. 5). Assim como, explorar questões distintas das que ecoam entre nós, mostrando uma mulher que, apesar da supremacia do falo, se mostra proeminente. Diante desses aspectos, Safo é uma outra possibilidade de leitura das mulheres gregas que devemos trabalhar. Não apenas pelos aspectos que discutimos acima, mas também por outra questão muito particular: Safo como educadora em seu tíaso.

Muito embora o mundo dos seus versos não faça referência direta a um cotidiano de leituras e ensino, sabemos pelos estudos sobre ela, de sua participação na educação de mulheres. Além disso, “uma escritora é, sempre, uma leitora. E, muitas vezes, por aquilo que escreve podemos inferir algo daquilo que lê” (PORTELA, 2012, p. 131). E a poeta-leitora só será exposta a partir de leituras iconográficas dos vasos áticos vermelhos da Grécia. Para Portela “as mulheres aparecem, nos vasos áticos, entre os mais antigos exemplos de figuras que seguram rolos de papiro.” E, hipoteticamente, Safo é uma das representadas.

Figura 2 – Safo lendo

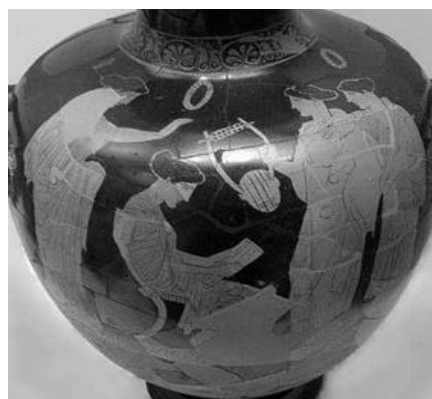


Fig. 2 Beazley, J. D., Attic Red-Figure Vase-Painters (Oxford 21963). Vaso ático de figuras vermelhas, do grupo de Polignoto, c. 440-430 a.C. Sentada, Safo lê para um grupo de três mulheres. Museu Nacional de Arqueologia em Atenas, 1260

Na figura acima, temos a hipótese de representação da poetisa. A figura feminina encontra-se no centro, sentada em uma cadeira, em suas mãos vemos um rolo e ela está

²⁷ Frag. 111.

²⁸ “Rasgai, rasgai os vestidos, rasgai vossos seios, Ó donzelas” (SAFO, frag. 79).

lendo diante de três mulheres, uma dessas mulheres segura uma coroa sobre sua cabeça e outra levanta uma lira. Não é uma surpresa que várias mulheres estejam ao redor do que consideramos ser a figura de Safo, pelo contrário, em seus versos lemos por diversas vezes os nomes de muitas. Entretanto, seu papel se mostra importantíssimo a partir da análise de Portela, que enfatiza a descendência nobre dessas moças que viviam ao redor da poeta (PORTELA, 2012, p. 136). Considerando Safo como uma “espécie de mestra rodeada das suas discípulas, baseando-se fundamentalmente nas palavras da própria poetisa, que denominava o seu lar de “casa das servidoras das Musas.”²⁹

No tíaso, as jovens de famílias aristocráticas participavam de um processo de aprimoramento de áreas específicas de suas vidas com um fim último: o casamento³⁰. Por vezes, em seus escritos percebemos o eu lírico sáfico proclamando a dor de perder uma de suas alunas quando é tomada em casamento:

“Num deslumbre ofusca-me igual aos deuses
 Esse cara que hoje na tua frente
 Se sentou bem perto e à tua fala
 Doce degusta
 E ao teu lindo brilho do riso – juro
 Que corrói o meu coração no peito
 Porque quando vejo-te minha fala
 Logo se cala
 Toda língua ali se lacera um leve
 Fogo surge súbito sob a pele
 Nada vê meu olho, mas ruge mais ruído no ouvido
 Gela-me a água e inunda-me o arrepio
 Me arrebatada e resto na cor da relva
 Logo me parece que assim pereço
 Nesse deslumbre
 Tudo é suportável se até um pobre.”³¹

Esses versos, comuns em sua obra mesmo que em fragmentos, são os Epitâlâmicos, ou seja, poema lírico recitado em casamentos. Para Gontijo Flores, o frag. 31 é um epitâlamio, e há três pontos que podem ser levando em consideração quanto à sua interpretação, a) uma das jovens do tíaso de Safo vai se casar com um rapaz muito

²⁹ “nem certo será choro sem fim no <lar> sacro às musas <.....> nem vamos sofrer assim”.

³⁰ Um outro viés a ser observado quanto ao tíaso em que Safo era líder é a questão do grupo social no qual essas mulheres faziam parte. Sabemos que boa parte delas advinham de famílias aristocráticas e eram preparadas para o casamento. Em contraposição a isso, Claude Calame discute que essas mulheres manifestavam "o estado de hetaira assume traços próprios ao estatuto intermediário conhecido especialmente pelas jovens alunas de Safo, orientando-se completamente, sexual e socialmente, para os homens." Isso nos faz refletir sobre quais eram as categorias de mulheres que participavam da “Casa das musas” e qual o fim último disso (CALAME, 2013, p. 104).

³¹ Frag. 31

louvável, assim como a jovem, que causa um grande efeito sobre os outros, b) o ciúme da poetisa que vê sua amada flertando com um rapaz, c) sintomas amorosos que causam um colapso em Safo só de ver a moça (FLORES, 2017, p. 13). Para o autor, todavia, a primeira hipótese é a que mais lhe agrada, não sendo as outras improváveis, já que estamos lidando com uma aporia.³²

De forma não excludente, Safo escreve sobre paixões e as vive. Sabe-se que sua vida amorosa é estendida a um casamento e a concepção de uma filha (NUNES, 2012, p. 1). A concretização de seu sentimento por sua filha gerou os seguintes versos:

“Uma fita não posso achar
Furta-cor pra você Cléis
mas ao <bom> mitileno será talvez.”³³

“Fez a minha linda filha que em tudo assim se alinha
junto às flores todas Douro é Cléis querida minha
pois por ela nunca troco nem Lídia nem amável ...”³⁴

Talvez o leitor ainda não esteja muito convencido sobre Safo permitir ou não um viés de interpretação do comportamento feminino na Grécia. Por isso, vamos traçar alguns paralelos que, em minha leitura de Safo, mostram sua face não *mélissa*. 1) Evidentemente, não seria comum em Atenas, uma mulher “protestar” contra uma forma de governo, como ela agiu em contraposição a líderes tirânicos. Como mencionado anteriormente, a mesma fez oposição ferrenha ao líder Pítaco, que chegou ao poder em 610 AEC. Outrossim, 2) Do que nos resta dessa poeta, tudo nos mostra como ela transcende um papel até então não natural no território grego. Somamos a essa afirmação o fato de ter ensinado mulheres na arte da lírica. Além disso, 3) Ela não apenas ensinou, mas escreveu. Uma escrita carregada de temas sobre o mundo feminino, pelos quais ficou tão marcada atualmente. Não só por casar-se, como também por arrebatar o nosso olhar para o casulo no qual vivíamos. Um vidro construído por imagens modeladas, que foram responsáveis por acreditarmos em uma leitura generalizante sobre as mulheres na Antiguidade.

Neste capítulo, notamos que as faces do feminino grego podem ser bem observadas através de alguns perfis, ou grupos femininos, na pólis grega. Essas mulheres possuíam manifestações civis específicas e, no decorrer do texto, puderam ser analisadas

³² Dificuldade ou dúvida racional decorrente da impossibilidade objetiva de obter resposta ou conclusão para uma determinada indagação filosófica.

³³ Frag. 98.

³⁴ Frag. 132.

a partir das fontes literárias. Agora, passemos ao próximo capítulo, no qual será investigado como se forma o processo da aprendizagem e a formação do conhecimento tanto para a Educação Cognitiva quanto para a Educação Histórica, sendo proposta também metodologias para o ensino do feminino grego em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental.

3

O processo de aprendizagem no Ensino de História

“As crianças aprendem o que elas vivem”

John T. Gatto

Os meios pelos quais se aprende nas aulas de História são diversos. Para a teoria da aprendizagem cognitiva, aprender consiste em aguçar os sentidos e as habilidades físicas e neurais dos alunos em sala (COSENZA e GUERRA, 2011, p. 41). Enquanto para a aprendizagem histórica, o aprender é uma consequência de compreender as questões históricas e situá-las na realidade do aprendente (GERMINARI, 2011, p. 56). De todo modo, ambas as teorias são ricas em debates e fornecem ao professor as ferramentas necessárias para uma boa aula.

Nos estudos sobre a Educação Histórica, críticas são levantadas à forma pela qual a psicologia cognitiva interfere em documentos e materiais didáticos “pedagogizando-os”. Na defesa pelo desenvolvimento de habilidades, as normas educacionais e os teóricos que pensam o ensino, apontam a Educação Cognitiva como uma teoria construtivista ultrapassada (CAIMI, 2009, p. 60-68). Porém, percebemos que para os estudantes desenvolverem as habilidades e competências, tópicos primordiais na legislação educacional brasileira, é necessário apreender as abstrações históricas e essas, por sua vez, são complexas e necessitam de meios plausíveis para a sua compreensão. Por isso, esse trabalho não descarta as contribuições dessa área, pelo contrário, optamos por discutir como a Educação Cognitiva compreende o processo de aprendizagem cerebral, como também, entendemos que seja importante debater como a própria Educação Histórica entende essa mesma problemática. Para não nos limitarmos a apenas uma área, após esses debates, proporemos como uma conversa entre esses dois campos pode ser feita numa aula de História.

O processo de aprendizagem cerebral: aguçando os sentidos nas aulas de História

O cérebro humano é a parte mais importante no nosso sistema nervoso, porque é através dele que se toma consciência das informações e há o processamento delas. Para fazer jus à magnitude desse órgão, a Neurociência se estabelece como campo de estudos

do cérebro, dos nervos periféricos e da medula espinhal. Sendo o cérebro o grande alicerce sob o qual está firmado todo o conhecimento produzido e partindo da premissa de que educação é um importante motor no desenvolvimento das informações, quais relações podem ser estabelecidas entre a Neurociência e a Educação?

De acordo com Cosenza e Guerra (2011, p. 141) “a educação tem por finalidade o desenvolvimento de novos conhecimentos ou comportamentos, sendo mediada por um processo que envolve a aprendizagem.” De antemão, delinea-se uma relação entre esses dois polos, assim, tudo que aprendemos, assim como os comportamentos que expressamos vêm do cérebro e nos permite transformar algo intangível em práticas. Assim, “se os comportamentos dependem do cérebro, a aquisição de novos comportamentos, importante objetivo da educação, também resulta de processos que ocorrem no cérebro aprendiz” (COSENZA e GUERRA, 2011, p. 141-142).

Não é à toa que várias pesquisas têm se estabelecido dentro do campo da Educação e áreas afins, acerca da conexão entre conhecimentos e comportamentos (COSENZA e GUERRA, 2011, p. 142). Ao longo da década de 1990 o conhecimento neurocientífico cresceu, assim como evoluíram também as vinculações entre os nichos acadêmicos especializados em Psicologia, por exemplo, e os profissionais de outras áreas do conhecimento, como os das Ciências Humanas e Sociais. Dessa forma, educadores, coordenadores e gestores tornam-se cada vez mais capazes de identificar “quais os agentes das mudanças neurobiológicas que levam à aprendizagem, reconhecendo o cérebro como um órgão fundamental nesse processo (COSENZA e GUERRA, 2011, p.143).

Atualmente, a associação entre as pesquisas cognitivas e as Ciências Humanas pode ser observada dentro do campo do Ensino de História. Nele existem duas linhas de estudos sobre esse assunto: o primeiro envolve os processos cognitivos e, por conta disso, se aproxima de uma Psicologia Cognitiva da aprendizagem e desenvolvimento, enquanto o segundo enxerga esses estudos dentro de uma Educação Histórica, na qual haveria uma afinidade com a epistemologia histórica (CAIMI, 2009, p. 68-69). Para Caimi (2009, p. 71), no horizonte das pesquisas históricas há também a preocupação com a forma que esses alunos aprendem, portanto, o processo de ensino se baseia em três elementos: a história que se quer ensinar, a natureza metodológica e a especificidade da aprendizagem. Todavia, não podemos esquecer que o conteúdo, a metodologia e a especificidade do processo de aprendizagem não são os únicos elementos importantes nesse processo, pois

o professor deve se preocupar ainda com a formação cidadã dos alunos e com sua realidade sociocultural.

Em razão da importância desse assunto, iniciaremos esta discussão abordando a aprendizagem através de processos cognitivos e, posteriormente, apontaremos a formação do Conhecimento Histórico através da Educação Histórica, levando em consideração que ambos fazem parte dos interesses pertinentes ao Ensino de História, mas, por vezes, são tratados de modos distintos.

Não há um consenso acerca da relação entre a Neurociência e a História. Alguns pesquisadores intitulam essa associação entre as duas áreas como “processo de pedagogização”, fazendo referência a Pedagogia e os desdobramentos dessa área com a Neurociência (CAIMI, 2009, p. 60-68). De modo geral, esse é um fenômeno que converte a ciência em matéria de ensino, colocando-a entre parâmetros pedagógico-didáticos na docência da disciplina (LIBÂNIO, 2001, p. 10). A aplicação desse processo para Bernstein (2003) passa por três etapas: a apropriação, a descontextualização e a recontextualização dos saberes, sendo essa troca regulada pelo professor.

Nas aulas de História esse conceito pode ser demonstrado a partir da junção de elementos lógicos-científicos das disciplinas, com os psicopedagógicos e os propriamente didáticos. Na prática, numa exposição a respeito da História Antiga, especificamente sobre os principais poetas épicos, há que submeter, por exemplo, o estudo a respeito da vida de Homero a objetivos de cunho ético, político e didático, e isso permitiria uma direção intencional da disciplina. Acarretaria numa aula em que os elementos informativos da vida do autor, intercalariam-se com a própria intenção do professor. Além disso, o docente apropriando-se da realidade conceitual do aluno no tocante ao que ele já entende da vida de Homero, agiria no sentido de, por meio da crítica, descontextualizar esses saberes e, ao final, recontextualizá-los por meio dos conceitos científicos da História. Esses procedimentos envolvem não só a compreensão do docente dos conceitos teóricos, mas também seu desempenho didático.

No trabalho desenvolvido por Maria Auxiliadora Schmidt (2009, p. 3), ao analisar ideias sobre aprendizagem histórica contidas em propostas curriculares, manuais didáticos destinados aos professores, bem como aqueles destinados aos alunos, ela observou que um dos erros dos documentos dos PCNs para História é a grande

aproximação com teorias cognitivas - que para ela são construtivistas – e a dissociação entre o conhecimento escolar e o científico.

Na perspectiva da cognição situada na ciência de referência, a forma pela qual o conhecimento necessita ser aprendido pelo aluno deve ter como base a própria racionalidade histórica, e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência da História. Outra questão a destacar na concepção de aprendizagem referida nos PCNs de História é a ênfase na temporalidade cronológica como forma de orientação temporal (SCHMIDT, 2009, p. 3).

Para a autora, tanto o documento *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*, quanto o documento *História - Parâmetros Curriculares Nacionais*, ambos de 1998, apresentam itens específicos sobre a concepção de aprendizagem que visam melhorar os “fracassos escolares”, usando com isso uma noção de aprendizagem que tenta criar maior interação entre os alunos e sua realidade. Todavia, essa perspectiva é baseada em teorias genéticas que integram o conceito de “aprender História” a uma psicologia cultural. Para a autora, isso não faz sentido pois ignora o processo de compreensão histórica que ocorre através dos conceitos de segunda ordem e, não é aplicando atividades de pesquisas e estudos do meio, que haverá o desenvolvimento e a formação da compreensão histórica. Contudo, as bases da Educação Cognitiva que influenciaram a construção dos PCN’s no século XX não são as mesmas, uma vez que essas teorias, mesmo fazendo parte de uma visão construtivista, passaram por atualizações teóricas. Atualmente, não se predem unicamente as questões biológicas e dedutivas, mas, para além disso, concebem a aprendizagem como um saber inalienável e intrasferível do ser humano. Assim, é preferível o não isolamento e a não generalização das teorias cognitivas, uma vez que as atualizações nesse campo repercutem no ensino de História, por exemplo, por meio do entendimento de que é possível ensinar essa disciplina em todos os níveis escolares.

Percebe-se que se houver o isolamento dos processos cognitivos, de modo a dissociá-los da epistemologia da História e criar uma hierarquia entre os polos, questões como a necessidade de se entender a orientação temporal e cronológica dos acontecimentos históricos irão se sobrepor as categorias históricas do passado como meio de organizar o presente, acarretando uma supervalorização da decoreba, ou seja, da ação de memorizar sem preocupação de compreender o que é memorizado. Ou ainda, se abordagens correspondentes a conceitos importantes da História, mais complexos de se

compreender, afastarem-se das ferramentas cognitivas, poderão ser apenas decorados e não interiorizados.

A crítica de Schmidt, embora, endereçada as PCNs, não destrincha ou propõe quais os aspectos das teorias cognitivas seriam melhor trabalhadas pelo documento e por não fazer essa explicação podemos subentender que não existe estruturas positivas dentro dessa visão. Porém, a concepção apenas negativa do que a autora chamou de “pedagogização” não contribui para um afastamento dos historiadores das teorias de aprendizagem e ensino? Não há como mensurar uma resposta para essa questão. Entretanto, haja vista os escassos trabalhos a respeito dessa temática, é interessante se indagar o porquê.

De todo modo, embora as pesquisas sobre a aproximação da História com teorias da cognição não sejam volumosas, elas não são um problema, mas sim, um avanço numa vertente do Ensino de História que permanece sem muito foco entre os historiadores. É indispensável que percebamos que esses estudos partem de uma preocupação tanto com a lógica epistemológica dos pressupostos científicos da História, quanto com os processos cognitivos fundamentais na construção do conhecimento em sala de aula. Eles não precisam ser dois polos distintos e dissociados, são faces de uma mesma problemática.

Essa aproximação do Ensino de História influi também na mudança do papel do professor em sala de aula, pois vai além de uma transmissão de saberes e abrange as construções intrínsecas de uma relação horizontal, na qual ambos os polos – discentes e docentes – são colocados como agentes ativos. Não só isso, os professores precisam lidar com a forma que os alunos aprendem e esse é o ponto chave dessa discussão. Trazendo como exemplo minha própria formação acadêmica, posso afirmar que ao final da graduação, eu fui instruída para falar sobre vários acontecimentos históricos, porém não tinha como preocupação as dificuldades que o processo de ensinar História colocar-me-ia e, por isso, não estava nada preparada para os dilemas que não conhecer esses processos me traria. Fato é que “para ensinar João é preciso entender de ensinar, de História e de João” (CAIMI, 2009, p. 71).

Os meios pelos quais podemos compreender os processos de aprendizagem iniciam-se com o entendimento dos estímulos para o cérebro. Inicialmente, as informações sensoriais chegam ao sistema nervoso e atingem nosso cérebro através de receptores específicos, que estabelecem todas as comunicações externas que são levadas

por meio de nossos sentidos e filtradas no processo sensorial (CONSEZA e GUERRA, 2011, p. 17). De modo resumido, é por meio das informações sensoriais, conduzidas e processadas pelo cérebro, que tomamos conhecimento não apenas do que se passa no ambiente, como também consolidamos essas informações.

O que cabe aos docentes entender é que o caminho feito por essas informações até sua fase de processamento é o fundamento do processo de aprendizagem, uma vez que caso existam falhas entre a comunicação dos estímulos e os receptores, pouco será processado pelo e mantido no cérebro. Sendo assim, a aprendizagem se traduz pela formação e consolidação das ligações entre as células nervosas e, muito embora esse seja um fenômeno individual de cada pessoa, os professores podem intermediar esse processo. Mas como eles podem fazer essa intermediação? Conhecendo os recursos que estão ligados à memória, à atenção, ao ambiente e aos estímulos necessários no desenvolvimento da aprendizagem.

De acordo com Nitza Eyal e Yael Riechental (2017, p. 11), a memória tem como função a “preservação do passado, o suporte ao presente e o planejamento do futuro”. Para esses autores, esse é um dos mecanismos mais complexos do cérebro humano. Sua função é adquirir conhecimentos, experiências e vivências, armazená-las em diferentes depósitos para estarem à nossa disposição quando precisarmos, dessa forma, cada escolha no presente está baseada no conhecimento que adquirimos no passado. Pontua-se ainda que uma boa memória é seletiva e só armazena no cérebro as informações com alto grau de relevância (EYAL; RIECHENTAL, 2017, p. 11-12). Posto isto, cabe ao professor desempenhar e desenvolver estratégias intencionais que dê significado ao que o aluno está aprendendo ativando assim o alerta da captação.

Para aprender o uso de utensílios e de símbolos o ser humano inexperiente, ao longo da evolução, sempre teve de depender da intencionalidade de outro ser humano mais experiente, pois só a partir dessa cognição social, primordial e essencial, o ser humano inexperiente entende a significação e a utilidade prática (motora) e mental (psíquica) do utensílio e do símbolo (FOSENCA, 2018, p. 25).

Consequentemente, todos os meios, através dos quais existe a transmissão cultural da espécie humana, estão relacionados ao modo sociocolaboracional e intergeracional³⁵.

³⁵ Para Fonseca (2018, p. 24-25) o poder da transmissão cultural na espécie humana está ligado à criatividade cognitiva e centrada no processo sociocolaboracional e intergeracional, ou seja, emerge da sociogênese, na qual muitos indivíduos *criam algo em conjunto*, uma ação que não poderia ser inventado ou construído por um único indivíduo sozinho. O autor argumenta ainda que esse processo

Logo, o autor defende que “o processo de aprendizagem vem do fato de que qualquer ser humano só pode aprender através do outro, mas para isso precisa se identificar com ele” e com sua metodologia (FONSECA, 2018, p. 25). Em outras palavras, na aula de História a transmissão que é mediatizada, por exemplo, quando o professor indaga ao aluno as noções que ele possui sobre a vida na Antiguidade, é um processo de transmissão cultural que será efetivado a partir do momento que por meio da intencionalidade do professor exista uma troca sociocolaboracional na qual o aluno se reconheça.

Ainda sobre a memória, é importante que se destaque que não existe apenas um gênero. Para os pesquisadores Nitzá Eyal e Yael Riechental (2017, p. 14-15) cada um dos tipos de memória tem uma função específica e nos auxilia em nossa vida, são elas:

- 1) Memória de conhecimentos gerais: inclui nosso conhecimento sobre o mundo, fatos, leis, dados. É o conhecimento impessoal e objetivo que foi adquirido durante a vida, são noções que não mudam. Por exemplo, a letra A sempre será a letra A.
- 2) Memória de experiências pessoais: inclui acontecimentos, vivências e as relações pessoais que desenvolvemos durante nossa vida e ficaram gravadas em nossa memória. São como as lembranças das experiências pessoais, é um fenômeno difícil de restaurar e é facilmente esquecido em comparação à memória de conhecimentos gerais.
- 3) Memória de habilidades: esse tipo de memória não se expressa por palavras, mas por movimentos. Está ligado diretamente ao corpo e ao armazenamento de conhecimentos e às habilidades na nossa rotina, como dirigir, pedalar ou dançar. É a memória dos movimentos.
- 4) Memória consciente e inconsciente: em alguns momentos desejamos lembrar alguma informação e conseguimos, ou nos lembramos de coisas que não intencionamos lembrar. A memória consciente se refere a processos de recordação que uma vontade consciente direciona. Em contrapartida, a

sociocolaboracional pode ser observado através da transmissão do conhecimento que ocorre dos adultos para as crianças, que é comum em muitas culturas pela via da linguagem ou por meios simbólicos, mas que tem se perdido atualmente (FONSECA, 2018, p. 42). Para Novaes (2011), a sociogênese “diz respeito à história do meio cultural onde o sujeito está inserido e as formas de funcionamento cultural que interferem no funcionamento psicológico, que de certa forma ainda o definem, o que ocorre de acordo como cada cultura organiza o desenvolvimento. Por exemplo, as fases da adolescência e da velhice são desenvolvidas de formas diferentes, dependendo da cultura do local que se analisa”.

memória involuntária inclui processos de recordação dos quais a pessoa não está ciente.

- 5) Memória sensorial: acontece quando lembramos a voz de uma pessoa, mas não o nome. São as memórias que utilizam os sentidos, como tato, olfato, visão, audição e paladar.
- 6) Memória do tempo e memória espacial: permite localizarmo-nos no espaço e não nos perdermos no caminho, identificar lugares onde já estivemos e encontrar o carro no estacionamento, por exemplo.

Dentre todas as citadas daremos maior enfoque na memória de conhecimento gerais, porque nela estão inseridos nossos conhecimentos objetivos e institucionalizados nas escolas (EYAL e RIECHENTAL, 2017, p. 14-15). Todos os saberes retidos por ela ficam preservados até o envelhecimento. Mas para que assim ocorra, essas informações passam por fases de processamento. A primeira diz respeito à recepção, ela é a mais importante, por isso, é por meio dela que as noções dos conceitos são captadas pelos sentidos. Além disso, é o momento mais delicado do processo de aprendizagem, tendo em vista que vários elementos podem interferir nessa recepção, tais quais: as condições do ambiente, o funcionamento dos sentidos, a importância da informação e sua qualidade, assim como o nível de concentração. Se nada interferir nesse processo, segue-se à segunda fase, a do armazenamento. Podemos entendê-la como o nível em que todo o conhecimento é guardado, organizado e categorizado. Caso as informações não sejam descartadas, a terceira fase, a da evocação, tem o trabalho de rememorar os assuntos que foram guardados (EYAL e RIECHENTAL, 2017, p. 19-21; TELES, 2016, p. 181).

Para elucidar como funciona as três divisões da memória, pensemos da seguinte forma: inicialmente, numa aula sobre Grécia na qual o professor já concluiu o assunto da unidade temática, o aluno já passou pela fase da recepção. Subtende-se que ele já “recebeu” os conceitos de política, pólis, civilização, helenos, Hélade etc. Se o docente conseguiu ministrar a intervenção de modo a utilizar boas metodologias e nada interferiu na troca entre professor e aluno, há a segunda fase. Nela o estudante mantém e conserva aquilo que ouviu do professor. Em suas aptidões neurais, há a separação entre o que caracteriza e distingue, por exemplo, a Grécia, Egito, Roma etc. Logo, acontece a organização do conhecimento que ele possui. Por fim, o professor precisa ter a certeza de que seu trabalho teve êxito e nesse momento, entra em cena a terceira fase da memória,

pois, através de atividades, trabalhos e apresentações, o docente instiga o aluno a evocar, rememorar, recordar e mostrar quais informações foram guardadas.

De acordo com Teles (2016, p. 182) sendo a primeira fase da memória, a recepção, a mais importante, é imprescindível que seja ao redor dela que gire a dedicação dos professores, no sentido de trabalhar metodologias eficientes nesse momento. Para tal objetivo, questões como a atenção, o ambiente e os estímulos devem ser observados. A atenção, por exemplo, é um elemento de suma importância para o desenvolvimento dos seres humanos e pode ser comparada a um processo de triagem, à medida que filtra e direciona nosso foco para os elementos mais significativos, levando em conta o bombardeamento de informações proporcionado pelas tecnologias atualmente (TELES, 2016, p. 57). Para os autores Balbinota, Zarob e Timm (2011), a capacidade atencional pode ser entendida como “a competência de o indivíduo responder preeminente a algum estímulo que lhe é expressivo em relação a outros”.

A atenção é a porta de entrada do cérebro. Ela é um grande regulador da sensibilidade dos nossos receptores, e é anterior à memória propriamente dita. Sua falha gera boa parte dos casos de esquecimento. Para uma boa atenção é fundamental desenvolver três habilidades: direcionamento, sustentação e alternância (TELES, 2016, p. 61).

Pelo fato de a atenção surgir entre a interação e participação compartilhada, “o experiente mostra, aponta, enfoca e encoraja” de acordo com Fonseca, “a imitação no inexperiente, criando, desse modo, uma intersubjetividade transcendente que se traduz no epifenômeno da aprendizagem humana” (FONSECA, 2018, p. 39). Nota-se que aqui os atores são chamados de experiente e inexperiente, isso se dá porque há a intenção de assinalar que no processo de construção do conhecimento quem está em progresso para adquirir as informações e aprender, não têm as vivências, conceitos e teorias que o professor, nesse caso o experiente, possui. O experiente mediatiza o processo de modo que a outra parte atinja um novo patamar de competência, perícia, e domínio dos conhecimentos e suas aplicabilidades.

Esse fenômeno pode ser incentivado pelo docente, à medida que ele direcione sua fala, de modo que dê holofote para o cerne da questão abordada e sustente a concentração do aluno mantendo seu engajamento em aula. Numa pesquisa desenvolvida por Micaroni, Crenite e Ciasca (2010) sobre os problemas que envolvem a atenção, houve a confirmação

de que há pouco conhecimento nas escolas sobre as demandas que envolvem a capacidade atencional e os preâmbulos necessários para ela.

Outro aspecto de análise é a interação entre o ambiente, a atenção e a aprendizagem. A relação entre esses três tópicos é crucial, porque ela conduzirá a formação de uma sólida aprendizagem ou aparecimento de comportamentos que delas decorrem. Muitas pesquisas têm mostrado que o conforto térmico ou conforto do ambiente³⁶ é extremamente basilar para o desenvolvimento da aprendizagem por haver uma ligação entre o ambiente em que se encontra o sujeito neste processo e a atenção necessária à memória. Logo todo o processo de memorização começa nos sentidos e um ambiente favorável à memória oferece suporte concreto e uma sensação confortável³⁷ em meio aos processamentos das informações (EYAL e RIECHENTAL, 2017, p. 86-87).

De acordo com Teles (2016, p. 79), “para a maioria das atividades que exijam concentração contínua, é recomendado um ambiente organizado, com baixo nível de ruído, iluminação adequada, pois tudo isso ajuda o cérebro a se manter focado”. Entre as dificuldades que as pessoas têm para aprender está a incapacidade de se manter concentrado diante de péssimas condições ambientais da sala de aula (ALMEIDA, RAMOS e FREITAS, 2016; BARRETT, DAVIES, ZHANG e BARRETT, 2015; BLUYSSSEN, 2016; LEWINSKI, 2015). Contudo, o espaço físico da sala de aula, principalmente em escolas públicas nas quais não há investimento na infraestrutura, pode não contribuir para uma boa aprendizagem e é o conhecimento dessas informações que possibilitará as mudanças nesses aspectos.³⁸

Devemos ter em mente que os estímulos do ambiente foram fundamentais no processo de evolução, por meio deles o cérebro se prepara para aprender as lições necessárias. Essa é uma notícia intrigante para os professores, pois “podemos dizer que o

³⁶ “Em relação aos estudos sobre conforto térmico das edificações, mostra que considerar esse quesito pode cooperar para a melhoria dos ambientes e, desse modo, contribuir para a permanência dos usuários no seu interior. Ressalta-se a relação do conforto térmico no ambiente de aprendizagem, podendo influenciar na melhor captação dos conteúdos ou dificultar na aprendizagem. Isto é, na edificação escolar, o conforto térmico colabora na relação entre o usuário e o ambiente, possibilitando a melhoria ou depreciando a dinâmica educacional (AZEVEDO, 2012; MARÇAL, SOUZA, CRISTELI, 2019).”

³⁷ Segundo Vilcekova (2017), a qualidade ambiental interna nos edifícios inclui qualidade do ar interior, acústica, conforto térmico e iluminação.

³⁸ Como forma de ilustrar, compartilho minha experiência como aluna. No meu Ensino Médio numa escola integral, as aulas após o almoço causavam fadiga em mim e nos meus colegas. Meu professor de História, sempre que possível, levava-nos para uma aula ao ar livre, ora embaixo de uma jaqueira no pátio interno da escola, ora no auditório. Essas aulas ganhavam outro tom. Participávamos mais, pois a turma reclamava menos do sono pós almoço e do calor da sala.

cérebro tem uma motivação intrínseca para aprender, mas só está disposto a fazê-lo para aquilo que reconheça como significante” (CONSEZA e GUERRA, 2011, p. 48). Assim, é imprescindível que na tentativa de capturar a atenção do aluno, o professor apresente o conteúdo de maneira que eles percebam sua relevância.

Há uma grande oportunidade de ser significativo aquele tema ou assunto que possua ligação com os saberes que esse aluno apresenta, que atenda as expectativas ou que os estimule no processo de aprendizagem. Um ambiente estimulante pode ser criado envolvendo os estudantes em atividades nas quais eles assumam um papel ativo e não sejam apenas sujeitos do conhecimento (CONSEZA e GUERRA, 2011, p. 48-49). Partindo dessa hipótese, evidencia-se como em meio aos processos de ensino-aprendizagem, as estratégias metodológicas são significativas para os professores e para os alunos.

Alguns autores sustentam a importância da utilização de estratégias de aprendizagem juntamente com estratégias motivacionais para que o aprendiz obtenha melhores resultados, salientando a importância dos fatores motivacionais para o desenvolvimento e sustentação das práticas de aprendizagem por parte dos aprendizes (FERREIRA e HUBNER, 2021, p. 27).

Entre as várias funções cognitivas que estão envolvidas no processo de aprendizagem, as capacidades de monitoramento e planejamento do que se está aprendendo são essenciais para apreensão de conteúdos mais complexos (ANDRETTA, da SILVA, SUSIN, FREIRE, 2010, p. 10). Essas capacidades podem ser entendidas como estratégias e envolvem diretamente os mecanismos neurais do desenvolvimento cognitivo. De outro modo, Almeida (2002, p. 156) afirma a importância dos alunos se apropriarem de “técnicas cognitivas para aprender, lidando de maneira mais autônoma e segura com seu processo de aprendizagem, tornando-se mais ativos na construção do conhecimento, ao invés de colocarem-se como figuras passivas neste processo.” A seguir, apontaremos dois métodos fundamentais que podem exemplificar como abordar essa teoria na prática docente: o método de diagnóstico e o método de mapas mentais.

Os alunos são produtores de conhecimento e levam para a sala de aula muito do que eles aprendem em seu cotidiano. Esses são chamados de conceitos espontâneos ou senso comum e fazem contraponto com os conceitos científicos, que eles adquirem em instituições de ensino (VYGOTSKY, 2005; BITTENCOURT, 2011). Para Circe Fernandes Bittencourt (2011, p. 187-189), no processo de apreensão do conhecimento

científico em instituições escolares, não há o desaparecimento do conceito espontâneo, mas modificações mediatizadas pelo docente, cabendo a ele trabalhar com essa bagagem do aluno, pois é por meio dela que se efetiva uma aprendizagem participativa. Afinal, o conceito científico corresponde à ampliação de significados e para que isso aconteça, a atenção deliberada, a memória lógica, a abstração e a capacidade de comparar e diferenciar, são primordiais.

Partindo dessa premissa, pode ser aplicado *o método de diagnóstico*, no qual no decorrer das aulas, a partir de um objeto de estudos, o professor avalia as primeiras noções dos alunos a respeito do assunto. Essa avaliação ocorre por meio de um questionário, com inquirições sobre o tema da aula. Essas perguntas podem ser verbalizadas com a turma, conduzindo os alunos a um momento participativo, em que suas atenções estarão voltadas ao professor.

O diagnóstico baseia-se principalmente no conteúdo informativo da representação e visa realizar um levantamento sobre os conhecimentos dos alunos sobre o objeto de estudos em questão e as atitudes intelectuais deles em face do objeto. Pode-se então perceber seus erros conceituais e omissões e verificar como tal objeto de estudo é capaz de motivá-los e fazer surgirem as opiniões diversas existentes na classe (BITTENCOURT, 2011, p. 241).

O diagnóstico avaliativo é um método de ensino para os docentes e de aprendizagem para os alunos. Ao destacar o que o aluno percebe do objeto a ser estudado, o professor dá validade ao seu conhecimento, assim como permite com que abstrações sejam feitas e estabelece relação entre as estruturas do conhecimento adquirido pela convivência do aluno com o mundo e, conseqüentemente, inclui as emoções e motivações dele. Todavia, é possível que a implementação desse método apresente limitações uma vez que as respostas dos alunos podem ser vagas ou inconclusivas, não apenas por eles apresentarem ou não noções sobre o assunto, mas também pela ausência de interesse em elaborar uma resposta para as questões. Além disso, o tempo de ministração das aulas pode ser limitado suscitando a não aplicação do questionário. No primeiro caso, há a possibilidade do professor, na falta de resposta as perguntas, trabalhar com as ausências. Enquanto no segundo caso, é possível otimizar as aulas por meio de questionamentos orais, prática comum nas aulas de História da Educação Básica.

A avaliação como prática de ensino é uma metodologia que envolve vários aspectos do processo de aprendizagem. Isso ocorre também com a utilização de *mapas*

conceituais. Eles partem do pressuposto de que os indivíduos constroem os seus conceitos de maneira particular, a partir de suas percepções de vida, suas experiências e dos recursos disponíveis. Mas difere quanto a forma, porque, embora na discussão de um tema seja importante conhecer e registrar os conhecimentos prévios dos estudantes, para a confecção dos mapas conceituais há dois polos primordiais: os conceitos utilizados e sua representação no papel (CARMO, MELO, SILVA e AQUINO, 2021, p. 67).

De acordo com Novak e Gowin (1996, p. 67), “os mapas conceituais são representações em diagramas que indicam relações significativas entre conceitos”, para os autores trata-se de “uma estrutura esquemática feita para representar um conjunto de conceitos imersos em uma rede de proposições, funcionando como uma representação visual para partilhar significados”. O aspecto basilar desse método é a possibilidade de apresentar uma informação por meio de uma rede de conceitos interligados e, desse modo, fornecer essa informação utilizando imagens facilmente apreendidas pelo sistema visual, o que facilita bastante no processo de aprendizagem. Para Vekiri (2002, p. 266) “a informação visual tem a vantagem de favorecer a comunicação síncrona”, sendo assim, percebe-se aqui que a elaboração do mapa conceitual potencializa a aprendizagem, servindo de estímulo à ativação das representações visuais e verbais.

Por conseguinte, Moreira (2012) afirma que é preferível usar a técnica de mapa conceitual quando os estudantes já têm certa familiaridade com o assunto a ser mapeado, de modo que façam a integração, reconciliação e diferenciação de significados de conceitos. O autor defende ainda que quando os alunos utilizam esse mapeamento há uma integração, reconciliação e diferenciação dos conceitos, assim, eles precisam voltar a análise de textos, vídeos e outros materiais educativos e isso se torna um recurso para promoção de uma aprendizagem significativa, favorecendo a apreensão e compreensão do conteúdo conceitual trabalhado. Por fim, essa técnica pode contribuir para o trabalho do professor à medida que proporciona a relação lógica dos conceitos significativos por meio do ponto de vista pessoal de cada aluno. Essa, todavia, pode ser uma atividade avaliativa de sondagem bimestral, pois é necessária uma bagagem conceitual considerável por parte do aluno. O professor precisa lembrar que não existe um mapa conceitual único e correto, pois cada estudante apreende e representa o que sabe de modo diferente. Dessa forma, cria-se um cenário cheio de oportunidades para o professor perceber a heterogeneidade dos saberes individuais.

Propomos partir, portanto, dessa natureza cognitiva do processo de aprendizagem e dos sentidos essenciais para compreendermos os caminhos possíveis no Ensino de História. Os dois subcapítulos seguintes têm o objetivo de, em primeiro lugar, delimitar as questões pertinentes a um conhecimento que é mais do que cognitivo, é histórico e, por conta disso, possui especificações diferentes. Em segundo lugar, procurar conduzir uma proposta didática que, na prática, insira as teorias discutidas anteriormente.

O processo de aprendizagem histórica: a Educação Histórica em sala de aula

No tópico anterior foi abordado como o processo de “pedagogização”, de acordo com Flavia Eloise Caimi, é um dos movimentos que tem se afastado dos objetivos dos estudos do campo de Ensino de História (CAIMI, 2009, p. 68). As críticas apresentadas se contrapõem, principalmente, aos pressupostos da pesquisa de Piaget, uma vez que aquelas não concordam com a visão biológica evolutiva no processo de Ensino-aprendizagem defendida por este autor (SCHMIDT, 2009; CAIMI, 2009; BITTENCOURT, 2011; MAESTRO, 1991). Segundo a linha de interpretação dele, deve-se conhecer os pensamentos espontâneos do aluno e combatê-los com base no conhecimento científico³⁹. Além disso, “de acordo com Piaget, a criança teria o pensamento concreto, por isso seria incapaz de entender história, o que só seria atingido após os 16 anos com o pensamento abstrato” (RAMOS e CAINELLI, 2015, p.15). Todavia, crianças pequenas podem envolver-se ativamente em processo de pesquisa e ensino. Segundo Hilary Cooper (2004, p. 59) “ao aprender a interpretar a evidência, as crianças aprendem a fazer uma série de sugestões válidas”, para a autora essas sugestões são válidas e pode-se concluir que por meio delas os significados são atribuídos aos objetos (CAINELLI, 2006, p. 6).

Diante de todas as críticas à Psicologia Cognitiva, os historiadores iniciaram investigações em Cognição História, também denominada de Educação Histórica. Desde os anos 1970, a Educação Histórica tem-se desenvolvido em vários países, como nos

³⁹ As críticas a respeito da aproximação da História com a Pedagogia cognitiva se baseiam, majoritariamente, nas teorias de Piaget (1896-1980), apartando desse contexto um importante pensador contemporâneo de Piaget, Vygotsky (1896-1934). Este era contrário a essa oposição e defendia a existência de uma interação entre os conceitos espontâneos e científico. O estudioso russo “mesmo conhecendo os estágios de desenvolvimento cognitivo, entende como questão fundamental sobre a aquisição dos conceitos a distinção entre os conceitos espontâneos, ou de senso comum, e os conceitos científicos, demonstrando sua interferência mútua (BITTENCOURT, 2011, p. 187).”

Estados Unidos, Portugal, Inglaterra e, nas últimas décadas, aqui no Brasil (BARCA, 2011, p. 24).

Diferente deste tipo de perspectiva, a Educação Histórica procura perceber a complexidade da cognição histórica rompendo com a visão estereotipada das “fases” de desenvolvimento cognitivo que segue parâmetros de “progresso” pautados na esfera biológica, e passa a considerar a cognição, historicamente, ou seja, como situada conforme os contextos histórico-culturais de sua produção (RAMOS e CAINELLI, 2015, p.15; BARCA, 2001, p. 15).

No centro dessas novas investigações estão as tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, pois nelas se encontra o “pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos, por parte de quem ensina - e exige também um conhecimento das ideias históricas destes últimos” (BARCA, 2005, p.15). Diferentemente da Psicologia Cognitiva, a Educação Histórica se fundamenta teoricamente na Epistemologia da História e se encarrega de investigar a natureza do conhecimento histórico.

Soma-se a isso, por outro lado, sua estruturação no método de investigação das Ciências Sociais e da historiografia, numa “análise das ideias que os sujeitos manifestam acerca da História” (BARCA, 2001, p. 14). Para além do destaque aos contextos histórico-culturais dos sujeitos, há ainda uma tendência de privilegiar os agentes centrais da aprendizagem e do ensino, os alunos (BARCA, 2011, p. 25). Em resumo, os pesquisadores deste campo analisam como os estudantes pensam, agem e vivenciam a escola. Portanto, eles consideram que “os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de História, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes” (RÜSEN, 2001, p. 91). Na prática, parte-se da premissa de que a aprendizagem histórica do aluno está firmada numa cognição própria da História e que ela possui uma racionalidade que rememora a consciência histórica (RÜSEN, 1997, p.17).

Entende-se ainda que as pesquisas nesse campo são sustentadas por critérios teóricos e metodológicos do conhecimento histórico, assumindo um conjunto de três enfoques: 1) análises sobre ideias de segunda ordem; 2) análises relativas às ideias substantivas; 3) reflexões sobre o uso do saber histórico (GERMINARI, 2011, p. 56).

As pesquisas sobre *ideias de segunda ordem* buscam compreender o pensamento histórico segundo critérios de qualidade, ancorado nos debates contemporâneos sobre a filosofia e teoria da História. Nesse enfoque não interessam as

questões relativas à quantidade ou simples correção de informações factuais sobre o passado, mas as questões relacionadas ao raciocínio e a lógica histórica. *A análise de ideias substantivas* concentra-se em reflexões sobre os conceitos históricos, envolve noções gerais (revolução, imigrações...) e noções particulares relativas a contextos específicos no tempo e no espaço (exemplo: histórias nacionais, regionais e locais). Estas análises também utilizam critérios de qualidade destacando valores e motivações associados aos conceitos substantivos da História. As *investigações sobre o uso do saber histórico* analisam questões relativas ao significado e uso da História na vida cotidiana (GERMINARI, 2011, p. 56-57).

Esses três aspectos são primordiais para que se perceba a importância do papel da História no currículo e sua contribuição para um ensino que consiga promover uma consciência histórica que, em consonância com as exigências do desenvolvimento do aluno, contribua também para o seu papel como cidadão na sociedade atual. Esses tópicos que foram analisados por Germinari, são as primeiras inquietações em conhecer as ideias históricas que, advindas da Inglaterra, tiveram em Peter Lee um dos pioneiros no estudo sobre a Cognição Histórica.

Peter Lee desenvolveu uma pesquisa importante para combater à equívoca opinião de Piaget a respeito de como alguns alunos em fases iniciais do processo de aprendizagem não iriam conseguir aprender os conceitos abstratos do campo historiográfico. O projeto desenvolvido e organizado para ser aplicado com crianças entre 13 e 16 anos, pautava-se na ideia de que aprender História era aprender a pensar o passado historicamente (GERMINARI, 2011, p. 57). Dessa forma, ele propôs novas questões a respeito do ensino de História tais como: “Que ideias é que as crianças traziam para a disciplina de história? quais os conceitos, quais as imagens que a História fornecia as crianças?” (LEE, 2001, p.14).

Desses questionamentos, foi possível perceber as razões pelas quais as pessoas não se aproximavam da História. Para o autor, as crianças não gostavam da disciplina, por exemplo, pois encaravam-na como maçante e inútil. Apenas com as novas metodologias da aprendizagem voltadas para a Educação Histórica elas começaram a olhar para a História como uma disciplina séria. Conclui-se das investigações do autor que era necessário para as crianças aprender os conteúdos progressivamente. Dessa forma, operaram-se mudanças de ideias, pois esses alunos conseguiriam perceber a evolução da sua própria aprendizagem e, conseqüentemente, relacionariam com mais proximidade suas ideias e os dizeres históricos.

Peter Lee e Dickinson (1978 e 1984) foram responsáveis por desenvolverem pesquisas importantíssimas em Cognição Histórica, por meio delas houve não só questionamentos a respeito de investigações sobre o desenvolvimento, mas também imprimiu um novo olhar sobre a questão da aprendizagem especificamente histórica. Ambos os pesquisadores foram responsáveis por desenvolverem um modelo de progressão das ideias baseado na perspectiva da História, soma-se ainda o fato desses estudos fortalecerem a ideia de uma compreensão histórica, a partir de um modelo de progressão sistematizado.

Segundo Lee (2001, p.20), suas análises apontaram que a aprendizagem dentro do ensino de História ocorre em termos de uma progressão. Nota-se que o vocábulo proposto pelo autor, o de progressão da aprendizagem, ocorre da seguinte forma: a) há a compreensão sistemática de conceitos de segunda ordem ou mais gerais – os exemplos ligados ao recorte desta dissertação são – os conceitos de feminino, casamento, festivais, Tesmofórias, Adonia, pólis, melissa, hetaira, porné, pallake etc.; b) esses se relacionam com a natureza do conhecimento histórico – por meio de narrativas, relatos, explicações históricas, consciência histórica (LEE, 2001, p.15). Nessa perspectiva, para Germinari (2011, p. 59), “o progresso na aprendizagem histórica passa pela reflexão de como aliar a compreensão histórica (conceitos de segunda ordem) ao saber substantivo do passado”.

Na aula de História essa teoria pode ser observada por meio da progressão de conceitos, ou seja, um conceito base desencadeia outros que por meio de uma relação estarão todos ligados. Dessa forma, o conceito sobre a diversidade das manifestações femininas na pólis pode ser apreendida por meio de uma abordagem relacional entre as categorias femininas. Na prática a intervenção do professor sobre essa temática partiria da noção de que existem dois grandes grupos: as mulheres legítimas e aptas para o casamento e, por isso, tinham uma sexualidade controlada. E as mulheres não legítimas e não aptas para o casamento tendo, por isso, maior liberdade sexual. Partindo dessas duas noções mais gerais, há a progressão para as subdivisões. No primeiro grupo o docente explicaria mais sobre as melissas, enquanto no segundo, abordaria as informações acerca das pallakai, hetarai e pornai. Logo, observamos como dois grupos bases, permitem a progressão de conceitos que estão elencados na mesma raiz, a da manifestação plural do feminino grego.

Para que ocorra esse processo de aprendizagem histórica, Lee (2001) sugere que aconteça uma noção aplicável da literacia histórica. Em suas análises dos acontecimentos

históricos é necessário que se encare conceitos e categorias, sendo uma tarefa primordial dos historiadores-professores selecioná-los e contextualizá-los. Porém, os docentes enfrentam dificuldades diante de categorias de análise, pois há a necessidade de compreensão específica da natureza do conhecimento histórico. Soma-se ainda o fato de que é um desafio ainda maior a necessidade de saber como introduzir e encaminhar as tarefas de aprendizagens para alunos diferentes em faixa etárias distintas. Para o autor, possuir então a literacia seria ter as competências necessárias de interpretação e compreensão do passado, que permitiria ao docente e mediador da aula a possibilidade de ler historicamente o mundo. À vista disso, “a competência histórica envolve a apreensão de elementos epistemológicos do conhecimento histórico” (GERMINARI, 2011, p. 59-60).

Embora se fixe em interrogações conceituais, essa concepção faz uso também, através de sua interdisciplinaridade, dos moldes psicopedagógicos para entender o ensino e o aprendizado histórico (RAMOS e CAINELLI, 2015, p. 16). Para Márcia Elisa Teté Ramos (2015) e Marlene Rosa Cainelli (2015), a pergunta-base nas pesquisas cognitivas mais tradicionais sobre o ensino de História centra-se em como motivar os alunos, como fazer com que atinjam boas notas, ou ainda, em como fazê-los decorar fatos e datas históricas. Entretanto, essas são afirmações que precisam ser melhor analisadas, uma vez que, como foi apontado no começo do capítulo, os estudos que relacionam a Educação e a Neurociência são basilares para a formação docente. Não se pode tirar de vista que ao se defender uma formação conceitual dos alunos, em que a parte central será perceber como eles compreendem a História, há que se ter em mente que a apreensão desses conceitos se dá por meio prático, numa rotina escolar complexa e que, muitas das vezes, não possui os aparatos necessários para uma boa troca entre os professores e alunos.

A Educação Histórica, embora guiada por uma epistemologia da História e possuidora de categorias próprias, pode beneficiar-se de uma relação com a Pedagogia Cognitiva. Por isso, para que ocorra as abstrações necessárias para se construir os conceitos dentro da sala de aula pela Educação Histórica, torna-se indispensável atividades objetivas que favoreçam a aproximação do aluno com os conceitos históricos tratados. Tendo em vista que a Pedagogia Cognitiva organiza essas atividades a partir da compreensão motora, psicológica, social e neurobiológica do aluno, ela estabelece de modo acessível a captação desses conceitos como *Representação, Feminino, História, Política, Poder* etc.

Por outro lado, como as bases da Educação Histórica está fundamentada nos debates contemporâneos da Teoria da História ela envolve a assimilação de alguns saberes (GERMINARI, 2011; ASHBY e LEE, 1987, BARCA, 2005):

- a) Saber ler diferentes fontes históricas, com suportes diversos (fotografia, pinturas, documentos escritos, depoimentos orais, cultura material);
- b) Saber selecionar fontes para confirmação ou refutação de hipóteses;
- c) Saber entender o nós (identidade) e os outros (alteridade) em diferentes tempos e espaços;
- d) Saber levantar novas hipóteses de investigação.

Percebe-se que diferente da Psicologia Cognitiva, a Educação Histórica aborda outras questões pertinentes ao processo de aprendizagem dos alunos, à medida que enfoca uma construção social e humana dele. Por um lado, aproximando-se dos métodos historiográfico, aponta para o uso de fontes diversas, algo primordial quando se trata de atrair a atenção e a participação em sala. Por outro lado, percebe que o levantamento de conjecturas é um passo crucial na obtenção de respostas as interrogações do campo histórico. Porém, no quesito formação humana, fica evidente a preocupação em entender a si próprio e os outros, essa relação entre a identidade e a alteridade, já está expressa nas normas educacionais da educação brasileira. A própria Base Nacional Comum Curricular traz a prerrogativa da

possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (BRASIL, 2018, p.401).

Além disso, alguns objetos de conhecimento desta norma, especificamente os dos anos iniciais do Ensino Fundamental, já fazem referência a competência de identidade e alteridade no ensino de História, são elas: 1) A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas; 2) A noção do “Eu” e do “Outro”: registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço; 3) O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive (BRASIL, 2018, p. 408 e 410).

Diante desses pontos, notamos que o desenvolvimento gradual de cada saber nas aulas de História deve estar relacionado, ocasionando assim a essência da progressão da

aprendizagem histórica em todos os níveis de ensino. Além disso, fica latente como as pesquisas em Educação Histórica defendem alguns outros critérios quanto aos aspectos que contribuem para a aprendizagem em sala de aula. De acordo com Germinari são eles (2011, p. 60):

a) *A aprendizagem ocorre em contextos concretos*: logo, são os espaços de proximidade entre docentes e discentes que proporcionam de modo factual as trocas necessárias para o desenvolvimento dos conceitos abstratos.

b) *As crianças e os jovens usam suas experiências para dar sentido ao passado, o qual nem sempre se ajusta as suas ideias prévias*: esse é um ponto de convergência entre a Educação Histórica e a Educação Cognitiva, pois ambos enxergam as experiências vividas pelos alunos como norteadoras na sala de aula. A diferença para a Educação Histórica se encontra justamente no ajuste das ideias, na tentativa de reorganizar essas apreensões de modo mais histórico possível, sem, contudo, excluir as vivências individuais. Já a Educação Cognitiva enxerga essas ideias como a base construtora do processo de aprendizagem.

c) *Vários fatores influenciam a cognição histórica, tais como as vivências prévias dos sujeitos, a natureza específica do conhecimento, os tipos das tarefas ofertadas e as aptidões individuais. Estes são elementos fundamentais para progressão do conhecimento*: esse é mais um ponto de convergência com a Educação Cognitiva, uma vez que percebe as influências cotidiana como as primeiras iniciativas na construção do conhecimento. É interessante observar que nas aulas de História é fundamental perceber as aptidões individuais dos discentes.

d) *As ideias históricas de crianças e jovens apresentam uma progressão lógica, mas não invariante, cada sujeito pode oscilar entre níveis mais ou menos elaborados conforme a situação. A progressão de ideias por idade é tendencial, mas não determinante*: embora Piaget tenha defendido que a progressão de ideias por idade é algo determinado biologicamente, dentro da Educação Histórica essa progressão se dá mais em relação aos conceitos abstratos e a construção deles mediatizada pelo docente, do que em relação aos níveis de aprendizagem biológica desse aluno. É relevante notar também que, assim como na metodologia de mapas mentais, a aprendizagem para a Educação Histórica enxerga cada sujeito na sua individualidade e percebe-os com níveis diferentes na hora de criar a sua própria progressão de ideias.

Partindo, portanto, dessa natureza específica do conhecimento histórico e do processo de aprendizagem para a Educação Histórica, o próximo subcapítulo tem como objetivo o desenvolvimento de uma proposta didática que, na prática, insira as teorias discutidas anteriormente, tanto as teses da Educação Cognitiva quanto as teses da Educação Histórica.

O processo de aprendizagem na prática: uma proposta didática

Tendo em vista as teorias e conceitos discutidos até aqui, acreditamos na necessidade de salientar na prática, como atividades e processos metodológicos no Ensino de História, juntamente com os preceitos da Neurociência, podem ser observados por meio de uma proposta de plano de aula. As questões estabelecidas anteriormente estarão presentes, assim como duas das três fontes literárias estudadas no capítulo dois, o *Contra Neera* e as poesias de Safo de Lesbos. Entretanto, embora os mimos de Herondas tenham sido fundamentais para que pudéssemos compreender a representação do desejo feminino, de uma sexualidade latente e secreta, além das redes sociais que as mulheres participavam, essa fonte e a análise que foi desenvolvida por meio dela não será utilizada na intervenção didática, porque o objeto principal do diálogo entre as personagens é um “dildo escarlate”. Consideramos, então, que abordar diretamente o diálogo não seria um conteúdo adequado para o 6º ano do Ensino Fundamental.

O objetivo dessas sugestões é proporcionar aos leitores dessa pesquisa a oportunidade de aprimorar as práticas metodológicas em sala por meio, não somente das novas leituras a respeito das mulheres, como também dos parâmetros da Educação Cognitiva e da Educação Histórica. Por isso, será apresentado no transcorrer do texto uma proposta didática que poderá ser observada também no anexo VII.

No primeiro box do anexo VII, podemos ver uma parte do planejamento didático para o 6º ano do Ensino Fundamental, ele será dividido de modo que possamos fazer os comentários e observações a respeito das escolhas e sugestões recomendadas. A estruturação dessa proposta está articulada com a habilidade EF06HI19 da Base Nacional Comum Curricular. De acordo com ela, os alunos devem ser capazes de descrever e analisar a manifestação feminina no mundo antigo e nas sociedades medievais. A habilidade faz menção ainda aos diferentes papéis que as mulheres exerceram na

sociedade, salientando algo importante que deve ser explorado na aula, as diferentes manifestações.

Partindo dessa proposta o tema da aula é “A mulher grega e suas representações” e será ministrada em três encontros, sendo eles regidos pelos seguintes objetivos:

1) *Observar quais os conhecimentos prévios dos alunos sobre as mulheres na Grécia Antiga:* o motivo pelo qual é importante atentar para esse conhecimento prévio, justifica-se, a partir dos conceitos estabelecidos anteriormente, quais sejam, os do senso comum e os científicos. Sabendo que ambos estão relacionados e que é a partir da interrogação do professor que vem à tona as vivências individuais, torna-se relevante verificar essas vivências.

2) *Conceituar os grupos femininos, suas manifestações na pólis, nos cultos religiosos, na vida privada e na vida pública:* a Educação Histórica defende a importância da análise de ideias substantivas, ou seja, as reflexões sobre conceitos históricos que podem ou não envolver noções gerais ou específicas. Dessa forma, a razão desse objetivo concentra-se na possibilidade de conhecer a pluralidade de manifestações do feminino, assim como todos os aspectos culturais em torno das mulheres gregas.

3) *Analisar fontes literárias e iconográficas sobre o assunto:* as fontes literárias e iconográficas são de fundamental importância para a Educação Histórica, no sentido de proporcionar a observação de diferentes suportes para entender a sociedade antiga. Neste objetivo lida-se também com o desenvolvimento da literacia histórica e ler historicamente o mundo. Assim sendo, é oportuno selecionar os documentos que possam confirmar ou refutar as hipóteses levantadas durante as aulas. Pois, caso o aluno eventualmente apresente uma ideia generalista ou até mesmo equivocada da situação das mulheres na Grécia Antiga, a fonte possibilitará a refutação da hipótese, do mesmo jeito que ela tem potencial para confirmar algumas suposições corretas desse aluno nas aulas.

4) *Incentivar a oralização de opiniões dos alunos e sua autonomia nas atividades em sala em casa:* o incentivo à oralização para a Educação Histórica assegura aos jovens a oportunidade de utilizarem suas experiências rotineiras para dar sentido ao passado, enquanto contribui para que o “ensinante” possa ajustar as ideias prévias dos aprendentes.

Para a ministração da primeira aula foi proposto o método de questionário como diagnóstico, ou ficha de ideias tácitas. Essa metodologia é discutida por Circe Bittencourt

como um dos pilares do Ensino de História. Para a autora, a aprendizagem conceitual funda-se nas interferências sociais e culturais absorvidas pelo sujeito, esse conhecimento prévio é uma condição importante e necessária para a construção de novos significados (BITTENCOURT, 2011, p. 189). O questionário serviria então para sondar essas vivências anteriores e caberia ao professor construir os novos significados a partir dessas informações. Esse princípio é justificado também a partir das teorias de Vygotsky, para o autor o aluno é o ponto central do processo de construção do conhecimento e carregaria consigo os dizeres do senso comum, sendo eles entendimentos base no transcurso do ensino e da aprendizagem.

A ação de perguntar tem diversos sentidos e efeitos para quem ensina e para quem aprende. Os questionamentos, para as teorias da Educação Cognitiva, não fazem parte apenas de um método pedagógico, mas é uma atitude que traduz a ação do professor e do estudante. Embora hoje essa perspectiva das perguntas como ferramenta norteadora nas aulas seja uma prática na rotina de alguns docentes, o hábito de questionar perdeu muito de sua força por conta do estereótipo das boas respostas – provavelmente porque os adultos estão mais interessados em resoluções prontas para “acelerar a aprendizagem”. Apesar desse estigma, compete ao professor dentro da cultura educacional conduzir a participação do aluno, seja ela oral ou não, incentivando o redescobrimto desse aspecto importantíssimo na construção do conhecimento (RUBINSTEIN, 2019, p. 323).

Por outro lado, em conformidade com a Educação Histórica, nota-se que as perguntas propostas na construção do saber, são responsáveis por criar novas hipóteses de investigação. Nesse caso, se em determinada circunstância o professor indaga “qual a religião dos atenienses?”, tendo em vista o politeísmo dos gregos, e recebe do aluno como resposta algum indício de valorização moral monoteísta, nascem pressuposições que podem ser investigadas (MOERBECK, 2018). Verifica-se que existem justificativas para a produção do conhecimento por meio de perguntas tanto na Educação Cognitiva, quanto na Educação Histórica. Por isso, no anexo I foram sugeridas algumas interrogações, elas possuem a intenção de sondar os alunos acerca do tema da aula e servem como exemplo/sugestão para outras intervenções. Assim, podemos observar nas perguntas um direcionamento para saber os meios pelos quais os alunos entraram em contato com a vida da mulher na Grécia, como eles pensam os conceitos de educação, liberdade e participação; o que eles acham sobre o termo igualdade na Antiguidade. São indagações

gerais, mas foram propostas com a intenção de perceber o contexto sociocultural do estudante e os pilares de sua construção moral.

A intencionalidade dessa atividade de questionamento, para além das questões cognitivas, tem a tarefa de, dentro da Educação Histórica, atingir uma *explicação histórica* que possa ser interpretada pelo professor. Segundo Topolsky (1985), não se trata apenas de questionar e ativar um sistema cerebral que crie atenção no aluno e proporcione uma boa aprendizagem, mas diz respeito aos significados que a *explicação histórica* tem. Para esse autor, a tarefa da explicação histórica pode ser interpretada, pelo menos, das seguintes maneiras: explicação por descrição ou explicação descritiva; explicação pela indicação da origem de um fenômeno concreto ou explicação genética; explicação pela indicação do lugar do fenômeno numa determinada estrutura ou explicação estrutural; explicação pela definição de um fenômeno ou explicação definitória, explicação pela indicação de uma ou mais causas ou explicação monocausal ou pluricausal (TOPOLSKY, 1985, p. 50).

Nota-se que existem diversas formas de se estabelecer como funciona a explicação histórica e com base nessa visão ajustamos as perguntas do anexo I. Logo, no questionamento “Explique como viviam as mulheres na Grécia Antiga?”, há um exemplo de explicação descritiva, na qual o aluno vai destacar uma definição particular. Enquanto na pergunta “Como você imagina a rotina de uma mulher na Grécia antiga?”, há o destaque de uma concepção de explicação genética que pretende que o aluno descreva os sucessivos estágios de desenvolvimento de um fato histórico. Além disso, com a pergunta “Explique o papel das ‘escolas’ na vida das mulheres gregas?”, destacamos as funções de um elemento concreto, pois a elucidação dessa pergunta revela o papel do historiador, que é o de assinalar os fatos dentro de estruturas amplas. Como consequência, presenciamos não apenas os questionamentos como ferramenta da psicologia cognitiva, mas do conhecimento histórico também.

No segundo box, temos a continuidade da primeira aula, conseqüentemente, precisa-se dar seguimento ao plano lógico. O docente tem que analisar com a turma as respostas do questionário e, nesse momento compete a ele, através da observação do conhecimento do senso comum do aluno, intervir e reorganizar as estruturas a partir do conhecimento científico (BITTENCOURT, 2011, p. 190-191). Deve-se ter em mente que os alunos podem ser evasivos em suas respostas por receio de o docente considerá-las erradas. Nesse momento, cabe ao mediador estabelecer suas intencionalidades ou até

mesmo criar a confiança de que as respostas não serão julgadas. Essa é a ocasião em que a bagagem do aluno é utilizada como ponto inicial da construção conceitual.

Além disso, essa é a primeira oportunidade de intervenção teórica do professor através das ideias de segunda ordem a respeito das mulheres em Atenas. O objetivo é retirar o silêncio impetrado a essas personagens e auxiliar os alunos a desvendar esse cotidiano tão distante do nosso, mas que ao mesmo tempo, se apresenta próximo da mulher moderna, uma vez que os deveres domésticos e familiares, os deveres comportamentais, o impacto da beleza ou a relação entre os espaços privados e públicos, ainda são atuais.

A abordagem teórica do professor pode seguir dois eixos conceituais: as mulheres legítimas (*melissas*) e as ilegítimas (*pallakai*, *hetairai* e *pornai*). As primeiras estariam ligadas ao *oïkos*, possuíam a cidadania e se casavam para gerar novos cidadãos. Diante desses deveres, elas precisavam seguir determinados comportamentos, serem recatadas administrar bem o lar e participar dos festivais religiosos na cidade. Enquanto as outras, não estavam presas aos paradigmas comportamentais, possuíam mais liberdade para participar das ações na cidade, contudo, eram limitadas por uma condição social e legal frágil (LEITE, 2012, p. 158).

Partindo da premissa de que abordar primeiramente as mulheres divididas hierarquicamente em duas categorias (legítimas e ilegítimas) é mais inteligível e didático para os alunos, sugere-se que posteriormente seja utilizado como apoio o material contido no anexo II. Nele estão apresentados, de modo simplificado, os quatro grupos femininos que foram estudados no capítulo dois desse trabalho e representam, para a Educação Histórica, as ideias substantivas, envolvendo noções particulares a respeito dessas categorias. Além do mais, o quadro expositivo no anexo II, possibilita o entendimento do outro, mesmo que em diferentes espaços e tempos, pois descreve atitudes e ações que as mulheres praticavam em sua época, assim como permite que se compare as realidades delas com a atual realidade das mulheres no Brasil.

Como encerramento da primeira aula, há a sugestão de atividade de pesquisa para ser feita pelo aluno em casa ou no espaço de estudos da escola (Anexo III). Essa tarefa pode ser realizada pela internet, através da visita do aluno às bibliotecas ou em livros de consulta. A atividade de pesquisa influencia na cognição histórica, porque é uma tarefa que incentiva a aptidão investigativa do estudante (GERMINARI, 2011, p. 60). Com

respeito ao processo de aprendizagem cognitiva, essa é uma pesquisa capaz de estimular os alunos, especialmente em sua autonomia, ou seja, em sua capacidade de tomar decisões e agir de acordo com seus próprios valores morais e desejos pessoais sem a interferência do professor.

Antes das intervenções metodológicas da segunda aula (terceiro box) ocorrerem, é importante incentivar os alunos a compartilharem um pouco do que foi descoberto por meio da última atividade. Como a proposta era pesquisar quais as mulheres que viviam na Antiguidade grega eram as mais conhecidas e o motivos pelos quais elas se tornaram influentes, no primeiro momento da aula já é possível apontar duas figuras femininas – Neera e Safo – estejam elas nas pesquisas deles ou não. Ambas as personagens serão os pontos centrais da aula e, por isso, serão estudadas por meio de documentos literários adaptados.

Não é fácil ressaltar o valor dos livros e conseguir a atenção dos alunos nessa questão, mas sabemos da potência dos clássicos no ensino de História. Como professores de História, constantemente, colocamo-nos na busca de aproximar nosso objeto de estudos do desejo do aluno, de ampliar suas significações e chamá-lo a criação de hipóteses conosco. O próprio texto grego e sua leitura pelos alunos do ensino fundamental, quando bem adaptado, fornece a volta à realidade, ou como escreve Souza Neto (2014), volta-se “à Grécia não como o peregrino reverente, que arreja as ancas diante do ídolo adorado, mas antes como o pesquisador inquisitivo, descobridor cevado no humanismo, produtor de conhecimento e formador de pessoas”. A noção que cerca esse “ser inquisitivo” é o que para a Educação Histórica é o *ser* examinador, investigar e criar hipóteses. Características primordiais no processo de aprendizagem.

A própria noção estabelecida na Base de “descrever e analisar diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo” – EF06HI18 – não determina os meios pelos quais deve haver a investigação, mas existe uma complementação indicada pelo Currículo de Pernambuco que especifica as competências para o trabalho com obras literárias e se fixa mais uma vez nos questionamentos, no levantamento de hipóteses, na possibilidade de se argumentar e criar proposições com o uso do documento, interpretando-o através de seu contexto (PERNAMBUCO, 2019, p. 524-525).

Quanto às obras a serem trabalhadas, elas já foram escolhidas. Porém, deve-se perceber quais os parâmetros para o trato com esses documentos. Como eles foram

expostos na proposta, uma vez que, os textos selecionados estão inseridos em um plano de aula, pode-se notar que não são meros trechos amontoados para passar o tempo da aula lendo, eles requerem o desenvolvimento da literacia histórica, uma adequação à realidade do aluno, uma adaptação. Dessa forma, é papel do professor de História adaptar previamente, conhecer seus diálogos e seus temas além de “sua sintaxe e vocabulário; a convencionar sua grafia, o uso das maiúsculas e a pontuação – até mesmo rearranjando as sequências, se necessário – de modo que alunos (...) possam se beneficiar de algo do sabor, cadência, sentimento e *ethos*” do documento (SOUZA NETO, 2014; WINEBURG; MARTIN, 2009, p. 216). Ainda sobre a adaptação desses textos, Feijó (2010, p. 44) argumenta que são “um tipo especial de tradução que envolvem seleção de conteúdo – pois resumem o enredo – e adequação da linguagem para apresentar a obra escolhida aos jovens de um novo tempo; e assim a tradição se perpetua, e se legitima, por meio da renovação”.

Os recortes literários, especialmente no Contra Neera (anexo IV), não são uma reescritura das fontes, mas sim a seleção de trechos originais nos quais foram focalizados os principais parágrafos que dão sustentação à história, cabendo aos professores e alunos servirem-se da obra, num contexto cultural marcado por sua especificidade (AMORIM, 2005, p. 95). O texto nos mostra o controle masculino no uso das leis atenienses, assim como a preocupação em separar as mulheres que são legítimas das que não são, não existindo evocação à união entre elas.

Tratando-se dos trechos I e II a intenção é apresentar aos alunos a finalidade da ação pública feita por Apolodoro contra Estéfano e Neera, uma estrangeira, assim como, a condição feminina no que tange ao casamento. A partir disso, o professor pode apontar a motivação da vingança e, especialmente, a necessidade de tutela das mulheres. Podemos perceber no discurso que os “extremos perigos” que Apolodoro cita, faz referência a desonra pública que o líder da casa ao sofrer, acarretaria às moças solteiras, podendo impedi-las de contrair bons enlances matrimoniais.

No trecho III há a apresentação da ré, Neera, mesmo que o julgamento tenha sido movido contra a figura masculina de Estéfano. Através desse fragmento podemos abordar na aula a mudança do foco da acusação, que sai da figura masculina e se concentra na feminina, por conta de sua condição de estrangeira, mulher e cortesã.

Nos trechos IV, V, VI, VII e VIII o texto trata ainda sobre a vida de Neera, principalmente, sobre sua filha Fano e a transgressão da lei cometida por ela, quando tentou inserir um filho ilegítimo na fratria. Por meio desse texto, podemos falar de alguns assuntos, sendo o principal deles, o papel da mulher legítima na propagação da cidadania, após a reforma de Péricles em 415 AEC. Questões que fazem contraste entre as legítimas e as ilegítimas podem ser debatidas também, pois apenas as mulheres legítimas podiam “se casar com cidadãos atenienses, dar à luz a filhos legítimos, e transmiti-los os direitos de cidadania; ter representação nos tribunais e participar da vida religiosa, assim também eram as únicas com direito a dote familiar, ou se pobres, era concedido pelo Estado” (SUMMERS, 2020, 230). Por esses serem direitos reservados as melissas, as estrangeiras não o possuíam. Outros conceitos que o professor pode debater através desses fragmentos são: o que seria ser cidadão na pólis e qual era a posição da mulher nessa discussão; os rituais religiosos e sagrados e o termo “esposa de Dioniso”; o respeito às leis atenienses.

No fragmento IX há mais uma exposição do acusador visando convencer o público da culpa de Neera. Na acusação ele faz uso, como subterfúgio, da hipótese de que ao não penalizar Neera poderia influenciar ou desagradar as outras mulheres legítimas, já que o direito delas foi usurpado por uma ilegítima. Por meio desse texto o professor pode discutir a possibilidade de conversa sobre a vida em público entre homens e mulheres no *oïkos*, além da sugestão de Apolodoro de que as moças se revoltariam contra o júri por permitir que uma mulher ilegítima transgredisse a lei e não fosse punida como deveria.

Em relação aos poemas de Safo de Lesbos (anexo V), como eles em sua maioria já são fragmentados, levou-se em consideração no processo de escolha, os versos que poderiam contribuir para se entender a visão da autora, assim como aqueles que possuem uma estrutura textual maior. Através desses fragmentos podemos ensinar nas aulas de História sobre as emoções, as preces por amor, questões mais íntimas, como se tivéssemos a oportunidade de ver como uma mulher se sente em seu cotidiano, humanizando-as.

No fragmento 1 dos poemas de Safo lemos uma prece da autora à Afrodite, nela a poetisa recorre à deusa para pedir que lhe livre da dor e do dolo, do que seria um amor até então não correspondido. A deusa responde o clamor de Safo e notamos a recorrência dessa situação em sua fala “pergunto-me por que de novo sofro chamo de novo” e na de Afrodite “quem eu de novo devo seduzir e dar aos amores? Quem, ó Safo, te assola?”. Com base nesse poema, o professor pode abordar a religiosidade, tratar a questão dos deuses gregos, em especial Afrodite, assim como a especificidade de seus poderes ligados

ao amor. Nesse caso, Safo se coloca na posição de uma amante e sofredora de um sentimento que não possui um sujeito explícito, mas o professor pode explorar justamente a intensidade do sentimento feminino, tendo em vista a enorme repressão que eles sofriam. Pode-se salientar ainda como Safo representa aquilo que ela entende como divindade. No trecho “roca-de-ardis”, a poeta faz referência à uma deusa que constrói intrigas, ou articula planos para enganar ou manipular pessoas, sendo essa característica da deusa que Safo almeja para resolver sua situação.

Do fragmento 16 serão usados dos versos 1 ao 12. Neles há a exaltação do ser amado através da comparação entre ele e riquezas, mas também há a referência ao marido de Helena, Menelau; sua filha Hermíone; os pais Tindareu e Leda. Além do sedutor Páris, príncipe troiano e pivô do adultério que originou a Guerra de Troia, seduzido pela deusa Afrodite. Por meio desse extrato o docente pode explorar a visão de Safo a respeito da situação de Helena. Para a autora ela foi seduzida, mas sequer lembrou da filha, do marido e dos pais. Safo enxerga a intriga criada por Afrodite como algo passível de fuga, ou de resistência. É possível ainda abordar na turma, com mais detalhes, como o exemplo de Helena serviu para que o imaginário do descontrole feminino sobre si mesma fosse popularizado.

O fragmento 31 é um dos mais famosos da autora e retrata possivelmente a visão de uma cerimônia de casamento, na qual uma jovem bela irá se casar com um homem que parece ter a beleza de um deus (FLORES, 2017, p. 111). Por intermédio desse texto o professor pode abordar o que seria um epitalâmio que seria uma “espécie mélica da canção de casamento, de variados temas, tons e linguagens, e ligada a fases distintas da celebração” (RAGUSA, 2021, p. 224). Esse trecho também é uma das composições em que há o predomínio de uma lírica amorosa e declamativa, sendo esses aspectos fortes atributos da lírica sáfica.

Essas atividades de leitura das adaptações dos textos literários estão também em consonância com as teorias da cognição, são indicadas como um exemplo para o desenvolvimento de habilidades ligadas aos sentidos da visão e da atenção. Quando em contato com o texto, os alunos, num primeiro momento, são levados para o processo de interpretação, sendo imprescindível a atenção na leitura. Por conseguinte, eles praticam também, em um segundo momento, o foco deliberado, pelo comando de sublinhar as palavras (CONSENZA E GUERRA, 2011, p. 41 e 101). Os sentidos, quando aguçados, são a chave para o desenvolvimento da aprendizagem. Por outro lado, para a cognição

histórica, o trabalho com fontes é base da aprendizagem, a apreensão de saber ler e investigar diversas fontes é exigida dessa teoria (GERMINARI, 2011, p. 59). A fonte literária no ensino de História cria a possibilidade de não somente observar como determinadas categorias sociais são apresentadas, como também de questionar essas representações.

Partindo da premissa de que a aprendizagem na Educação Histórica é pautada por saber ler diferentes fontes e, como nas primeiras aulas foram usadas as abordagens de comparação e análise da fonte literária, na última intervenção (box 4), outro documento histórico será empregado, o uso de imagens na análise iconográfica. Segundo Panofsky (2007, p. 53), esse é o “[...] método de proceder puramente descritivo, ou até mesmo estatístico. A iconografia é, portanto, a descrição e classificação das imagens [...]”. Além disso, para Oliveira e Nunes (2010, p. 311) “como trata de imagens, estórias e alegorias, a análise iconográfica, mais do que as experiências práticas, requer uma familiaridade com conceitos e temas específicos que podem ser adquiridos por meio de fontes literárias”. Os conceitos, dentro dessa proposta, foram abordados nas primeiras duas aulas e, por isso, são as bases para a mediação do professor nessa última intervenção. A partir do que já foi apresentado aos alunos, as imagens serão usadas com o intuito de retratar as questões visuais, além de viabilizarem novas interferências por parte do professor.

Por outro lado, pesquisas do campo da Neurociência apontam que atividades que envolvam imagens e a necessidade de interpretá-las são ótimas ferramentas, porque requerem o estabelecimento de circuitos cerebrais que sustentem o que faz por meio de dedicação e exercício (CONSENZA E GUERRA, 2011, p.101). Além disso, gravuras, ilustrações e imagens são importantes recursos pedagógicos utilizados no ensino de História. Para Bittencourt (2011, p. 353) “imagens nos informam sobre o passado das sociedades” e, por esse motivo, são importantíssimas como análise de fontes.

Na atividade sugerida o comando explicita aos alunos que sejam selecionadas as imagens que correspondam às mulheres na Antiguidade. Perceba que essa será a primeira oportunidade de visualizar uma representação exterior ao texto ou às exposições orais das aulas anteriores. É esperado certa dificuldade por parte dos alunos, principalmente, daqueles que não entraram em contato com filmes ou animações sobre o assunto, porém, esse exercício é um complemento às questões teóricas desenvolvidas até então. Todas as

imagens foram retiradas de catálogos de museus conhecidos, mas apenas as figuras 1, 2, 5, 6 e 8 apresentam relação com o tema trabalhado nas aulas.

Por meio dessas ilustrações, o professor pode abordar as seguintes questões na aula de História:

Na *figura 1* há a representação de um vaso ático de figuras vermelhas, do grupo de Polignoto, c. 440-430 a.C. Nele, Safo está sentada e lê para um grupo de três mulheres. Aqui, o tema é o ato feminino de ler, algo completamente destoante dos padrões de comportamento das mulheres. Há que se observar não só a figura de Safo, mas a possibilidade dessas outras mulheres serem suas alunas e estarem com ela no Tíaso. Além disso, existe a presença da lira, instrumento utilizado para acompanhar os versos lírico da poetisa.

Enquanto isso, por intermédio da *figura 2* de 460 a.C– vaso de pinturas vermelhas com a representação da colheita de frutas - o professor pode abordar a vida feminina fora do *oikos*. Sabe-se que a presença feminina no exterior da casa era algo mais comum antes do êxodo rural, pois, com a saída da população do campo para as cidades, houve um movimento de controle dessa manifestação pública. Porém, para manter a administração da casa, as mulheres que não possuíam um alto padrão social e econômico, precisavam participar dessas atividades.

A *figura 5*, 14-68 d.C, é uma cópia romana de uma peça do famoso escultor grego Cephisodotus ou Kephisodotos. Seu trabalho mais notável é, justamente, a confecção da peça Eirene ou Irene que, na mitologia grega, era uma das deusas horas, filha de Zeus e Têmis, deusa guardiã da ordem natural, do ciclo de crescimento e a personificação da paz (BUXTON, 2019, p. 48). A ilustração mostra uma mulher sem a cabeça e suas vestes estão em evidência, esse seria o assunto principal que o docente pode abordar a partir dessa imagem. De acordo com Lessa (2004, p. 117-118), a caracterização de uma mulher bem-nascida, como o autor designa as melissas, seguiam, justamente, o padrão exposto na escultura, pois eram representadas com uma vestimenta chamada de *chitón*, ou ainda com o *himátion*, ambos com cores claras e normalmente plissadas, além do que, estavam sempre descalças.

Por outro lado, na *figura 6* temos a reprodução da personagem Erato, uma das filhas de Zeus e Mnemósine, era a deusa da poesia romântica, da lírica e, por isso, aparece segurando uma lira (BUXTON, 2019, p.85). Essa imagem, assim como a da *figura 5*, são

representações do mundo antigo que podem contribuir para a exibição da forma como as mulheres gregas se vestiam e penteavam o cabelo. Porém, é importante destacar que na *figura 6* temos uma recepção da mulher na antiguidade, sendo essa figura uma construção feita por Henry Moses e Thomas Hope em 1812.

Ainda sobre as imagens, na *figura 8* de 1844, temos Juno que equivale ao que chamamos de Hera na mitologia grega e segura um mastro, enquanto, por outro lado, vê-se Hebe, a filha de Zeus e Hera, a deusa da juventude que segura, no lado esquerdo, uma jarra de vinho. Essa imagem pode ser usada pelo professor para exemplificar os costumes de suas vestimentas, pois além de vestidos plissados e leves, as mulheres são sempre representadas descalças; usando os cabelos frequentemente presos atrás em forma de coque com fitas, grinaldas e diademas ou ainda soltos com fitas amarradas no alto da cabeça; “seus cabelos eram sempre apresentados em tom escuro; podiam postar acessórios. Suas peles eram sempre de cor clara; apareciam sempre sentadas numa cadeira de encosto elevado ou também de pé num plano igual ou superior ao dos demais personagens” (LESSA, 2004, p. 117-118).

Para concluir as três intervenções propostas há a sugestão da atividade de confecção de mapas mentais pelos estudantes. De acordo com um Moreira (2012), um dos pensadores da Educação Cognitiva, a atividade de mapas mentais envolve a autorreflexão e a metacognição. Nas palavras do autor, “quando os estudantes utilizam o mapeamento conceitual para integrar, reconciliar e diferenciar conceitos, a partir da análise de textos, vídeos e outros materiais educativos, eles estão usando essa técnica como recurso para promoção de uma aprendizagem significativa e isso facilita a apreensão e compreensão do conteúdo conceitual trabalhado”. Logo, o autor acredita na capacidade de, por meio dos mapas conceituais, haver a compreensão e reflexão não apenas sobre as pessoas ao nosso redor, como também a respeito do que se entrou em contato através dos materiais didáticos.

É importante perceber que os mapas mentais não são apenas uma metodologia da psicologia cognitiva, pois eles são também uma ferramenta que envolve a interligação entre os conceitos de ideias substantivas. A lógica de criação dos mapas se baseia em ligações e progressão de abstrações, da mesma maneira que é fundamentada na concepção de que por ser uma atividade construída individualmente, não possui um molde determinante ou correto. Do mesmo jeito é percebida a aprendizagem na Educação

Histórica, pois “as ideias históricas de crianças e jovens apresentam uma progressão lógica, mas não invariante, cada sujeito pode oscilar entre níveis mais ou menos elaborados conforme a situação. A progressão de ideias por idade é tendencial, mas não determinante” (GERMINARI, 2011, p. 60).

Nesse caso, o professor delimitará a temática do mapa mental, que seria sobre a vida das mulheres na Grécia antiga. É necessário que se estabeleça alguns parâmetros, já que essa atividade precisa ser avaliada. Dessa forma, o professor pode pedir ao aluno que na construção do seu mapa mental algumas palavras-chaves apareçam, como os termos mulheres legítimas e ilegítimas, tutela, liberdade, educação, pobreza e leis. O objetivo é que, mesmo com as dissemelhanças entre as atividades, exista um fio lógico entre as ideias que serão apresentadas pelos alunos.

Como foi salientado no início do capítulo, o modo como se ensina e como se aprende e os diversos estudos que se estabeleceram sobre essa temática, são múltiplos e possuem resultados diferentes que convergem ou não entre si. Para a Educação Histórica, dentro do ensino de história, faz mais sentido incorporar ao debate a epistemologia da história e as teorias de uma educação histórica, ademais, a própria Educação Histórica vê a Educação Cognitiva sob a visão construtivista, baseada em processos evolutivos que já não fazem tanto sentido no ensino de História atualmente. O que testemunhamos nas discussões até aqui, é a possibilidade de associação entre a Neurociência e a Educação, é possível relacionar os aspectos cognitivos com a construção do conhecimento histórico, pois as abstrações necessárias para se compreender como se formam os processos históricos são complexas, o objetivo final de uma aula de história não é fazer o estudante decorar as datas, compreender os personagens e saber explicar de modo engessado aquilo que foi debatido, mas incorporar esses conceitos de modo que seja algo inalienável do ser humano.

O conhecimento histórico quando bem-produzido contribui para a identificação do ser humano como pessoa, como indivíduo, como agente próprio de sua história e da história geral, mas também possibilita a compreensão do outro dentro de suas limitações, de suas vivências, de seus contextos. A formação histórica é, acima de tudo, uma formação humana que não foca apenas nos resultados, porém enxerga além dos resultados avaliativos, almeja uma construção integral do sujeito. Essa construção faz parte também de um dilema da própria Educação Cognitiva, que também percebe o conhecimento como algo intransferível.

No fim das contas, as associações feitas entre a Neurociência e a Educação, para o aprimoramento do ensino de História, tornou possível a incorporação de métodos do primeiro campo na prática do docente. Percebe-se como para idênticos dilemas há respostas distintas, mas ao mesmo tempo, complementares. Embora aparente complexidade, as teorias da cognição são acessíveis aos docentes que empreendem suas pesquisas sobre o assunto e servem para agregar na organização das aulas. Por fim, a Educação Cognitiva no ensino de História, não mostra conceitos desconexos ou apenas uma pedagogização da História, mas dispõe de práticas concretas e são capazes de ampliar a percepção do docente a respeito de como de ensina e aprende dentro do campo histórico.

Considerações Finais

No Brasil, da mesma forma que se sucedeu em outros países da América e da Europa, a influência da reformulação do fazer historiográfico foi extremamente sentida. Os principais personagens que antes protagonizavam as histórias oficiais, uma história majoritariamente masculinizada e elitizada, estavam agora dividindo os holofotes com os homens das classes operárias e com as mulheres. Embora essa ruptura tenha acontecido aos poucos, nosso país não ficou de fora, pois sob a influência dos movimentos feministas da segunda metade do século XX, os pesquisadores se dispuseram a introduzir novos sujeitos como construtores da História. E assim, após mais de cinquenta anos, consolidou-se os estudos sobre a História das mulheres, campo de pesquisa que evoluiu nos seus objetos, seus métodos e pontos de vista. Tratou-se, então, de tornar visível o que estava escondido, de reencontrar traços e de se questionar sobre as razões do silêncio que envolvia as mulheres enquanto sujeitos da história.

Essa introdução do feminino como objeto de pesquisa se deu por meio de projetos desenvolvidos dentro dos núcleos de estudos das principais universidades do país. Em 1970, por exemplo, já se testemunhava como o meio acadêmico estava impregnado pelas ideias feministas que se impuseram como uma tendência teórica inovadora e de forte potencial crítico e político na época. No entanto, mesmo diante da inserção de novas temáticas no meio acadêmico, nota-se como o avanço do feminino na Educação e na prática do ensino de História não foi tão significativo – primeiro por conta do sistema

educacional e segundo pelo afastamento do conhecimento produzido nas universidades e do conhecimento construído nas escolas.

Como vimos e bem demonstrou Hahner (1980), o sistema educacional no Brasil tornava dessemelhante o tratamento entre os homens e as mulheres, pois o processo de educá-las permanecia antiquado, voltado para métodos puramente domésticos. Enquanto através da leitura de Knauss (2019), notamos que, desde a constituição da disciplina História, sua organização pautava-se na busca de uma verdade científica e, mesmo com os avanços, a produção do conhecimento dentro do campo histórico utilizava de um modelo que afastava a pesquisa científica dos contextos de inserção social do conhecimento, abrindo assim um abismo entre a produção e a aplicação do conhecimento. Consequentemente, nasceu uma hierarquia nessa produção de saberes, pois as instituições superiores aumentaram cada vez mais suas produções sobre a História das mulheres, enquanto o conhecimento levado às escolas de educação básica se contentava com poucas informações.

Para suprir essa disparidade entre os conhecimentos acadêmicos e escolares, as pesquisas no campo da didática da história questionaram os conceitos de estudos históricos e de produção de conhecimento. Percebemos que, com as pesquisas de Jorn Rusen por volta de 1960 e 1970, a escola tornou-se também um espaço de produção de conhecimento e não apenas de reprodução daquilo que foi pesquisado na universidade, a mudança também pôde ser observada na atribuição do professor que agora é sujeito produtor de saberes, mas também acaba aprendendo em decorrência da transmissão mútua com os alunos. De igual modo, constatamos que as recentes pesquisas não acreditam numa correia transmissora de conhecimento sem que haja uma interferência no percurso, não existindo uma transposição didática.

Com a ascensão do conhecimento escolar e percebendo como o que se ensina interfere na sociedade, questionamos o porquê de o feminino grego ter pouco, ou quase nenhum espaço nas ferramentas didáticas nas aulas de História. Observamos que o livro didático Télaris, embora atualizado com as normativas expressas na Base Nacional Comum Curricular, propôs que todas as informações sobre as mulheres gregas fossem ensinadas a partir de um box no fim do capítulo de Grécia Antiga. Essa situação nos mostrou como, mesmo com as várias pesquisas sobre o assunto, pouco se produz a respeito dessa temática no ensino de História, porque a principal ferramenta didática das aulas, reduz drasticamente o assunto.

Conforme se estudou após essas inquietações, as análises de fontes literárias – os mimos de Herondas, o *Contra Neera* e os fragmentos de Safo - revelaram que além do feminino grego não ser homogêneo nem tão pouco circunscrito, as mulheres possuíam e vivenciavam experiências diferentes na pólis. Descobrimos que a forma que elas se manifestavam estava diretamente ligada as posições sociais que elas desempenhavam em cada grupo social, que elas não se mostravam apenas no privado do *oïkos*, mas no público da pólis. Verificamos ainda como elas eram importantes para a manutenção da cidade. Constatou-se também que elas viviam sob o julgo masculino até certo limite, o da tutela, mas que, divididas entre legítimas e ilegítimas, poderiam ser entendidas com mais especificidade, por meio das categorias de melissas, *pallakai*, *pornai* e *hetairai*.

Como fizemos notar, foram muitos os resultados no campo de pesquisa da História das mulheres sobre o feminino grego na literatura. Como o conhecimento produzido nas instituições superiores a respeito desse assunto não eram, muitas vezes, retratados na sala de aula, sugeriu-se aos professores a viabilidade da investigação histórica por intermédio dos documentos literários como possibilidade de desempenhar pesquisas científicas nas aulas de História.

Não podemos finalizar essas ponderações sem nos atentarmos para o fato de que, como a crítica foi estabelecida em objeção à lacuna do trato do feminino grego pelo livro didático *Télaris* e como essa dissertação investigou que há muito o que ser falado sobre esse objeto através da literatura grega, foi preciso desenvolver maneiras que perpassassem o apoio do livro, metodologias que auxiliassem o docente na organização das aulas. Dessa forma, foi traçada e desenvolvida uma proposta de intervenção para o ensino de História. Foi levado em consideração não só os resultados da pesquisa histórica a respeito do feminino grego, como também os estudos encabeçados pela Educação Cognitiva e pela Educação Histórica.

Essas metodologias, todavia, foram justificadas por meio desses dois vieses que possuíam, cada um deles, o entendimento de como se aprende. Entendemos que o papel do professor em sala de aula é, além de construir o conhecimento com o aluno, desenvolvê-lo levando em consideração como esse aluno aprende. Vimos que para o dilema do “como se aprende?” ou “como se forma o conhecimento?”, respostas distintas puderam ser traçadas. Para a Educação Cognitiva, a aprendizagem baseia-se no entendimento de que fatores biológicos e ambientais interferem na construção do saber, que a aprendizagem é a obtenção de informações que, enraizadas na memória do aluno,

não poderão ser alienadas. Além disso, constatou-se que a obtenção de conceitos abstratos do campo historiográfico, fazendo uso de metodologias cognitivas, dá assistência aos docentes, à medida que proporciona mecanismos condizentes com os aspectos da formação humana.

Quanto à Educação Histórica, percebemos como o sujeito é visto em seu contexto social. Além disso, o foco dessa área não está na obtenção das informações, mas sim na oportunidade de acrescentar valores à formação humana e integral do aluno. A preocupação reside também no fato de que as aulas de História não podem se afastar, por exemplo, dos métodos científicos desse campo. Por isso, os principais pensadores sugerem o uso de documentos históricos, explicações históricas, métodos epistemológicos e da teoria histórica.

Mediante as diferenças e similaridades entre essas duas áreas, houve a proposição didática que tentou aproximar esses dois campos, em busca do equilíbrio metodológico. Notou-se que, apesar de possuírem o mesmo alvo, ou seja, a construção do conhecimento, cada teoria aprimora-se e baseia-se em pilares próprios. Todavia, são pilares que se aproximaram e isso pôde ser detectado por meio de como ambas as áreas levam em consideração as perguntas e questionários, a observação da bagagem que o aluno leva à sala de aula, o incentivo às pesquisas individuais, à leitura de documentos diferentes (imagens e literatura, por exemplo) e à própria organização das abstrações conceituais por meio dos mapas mentais.

O contato que tivemos com as possibilidades de aprimoramento do ensino de História, assim como com o estudo de como as mulheres gregas se manifestavam na pólis, podem ainda gerar outras discussões, tanto em relação aos usos do passado grego no ensino de História, quanto na possibilidade de continuar adaptando documentos históricos para o ensino. Logo, as ramificações dessas discussões poderão ser ampliadas em estudos futuros.

Anexo I




Ficha das ideias Tácitas

1. A partir do conhecimento que você tem sobre o assunto, responda as questões abaixo:

Você já assistiu algum filme ou vídeo que retrata as mulheres na Grécia? Se sim, o que foi retratado?	
As mulheres na Grécia antiga cuidavam da casa e podiam ir à guerra?	
Como você imagina a rotina de uma mulher na Grécia antiga?	
Explique o papel das 'escolas' na vida das mulheres gregas?	
Você acredita que todas as mulheres da Grécia antiga eram livres e tratadas com igualdades?	

Anexo II

Características dos grupos femininos

Legítima	 <p style="text-align: center;">Mulher abelha (mélissa)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Esposas legítimas que concebiam filhos cidadãos. ● Administradoras da casa. ● Responsável por produzir mantimentos e roupas. ● Figura importante nos cultos religiosos (Tesmofórias e Adonia). ● Mulheres bem-vistas na cidade.
Ilegítimas	 <p style="text-align: center;">Concubinas (pallake)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Mulher que vive maritalmente com uma pessoa, sem estar realmente casada. ● Logo, possuem relações matrimoniais aceitas socialmente, mas não legalmente. ● Diversas relações amorosas.
	 <p style="text-align: center;">Cortesã (hetaira)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Mulheres alugadas como acompanhantes. ● Educação literária e filosófica e, por isso, ficaram conhecidas pelo intelecto durante banquetes festivos. ● Associadas ao prazer e à vida exterior. ● As participações sociais punham-nas em contato com políticos, filósofo, homens de negócio, artistas e intelectuais de Atenas.

Ilegítima



Prostitutas (porné)

- Mulheres pobres que se prostituíam para se sustentar.
- Praticavam uma prostituição de lupanários, muitas vezes eram encontradas em ruas, bordeis, portos ou bairros periféricos.
- Eram de uma classe social pobre, sendo escravas ou estrangeiras que se estabeleciam em bordeis nos quais forneciam um serviço barato.

Anexo III
Atividade de pesquisa

1. A partir do que foi visto em aula sobre os grupos femininos e sua atuação na pólis grega, pesquise quais são as mais conhecidas mulheres que viviam na antiguidade grega e escreva por quais motivos elas se tornaram influentes.
 - ✓ Além dos livros que você pode encontrar na biblioteca ou na sua casa, você poderá consultar os seguintes sites para fazer as buscas:
 - <https://greciantiga.org>
 - <https://ensinarhistoria.com.br>
 - <https://www.suapesquisa.com>
 - [https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikipédia:Página_principal](https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%A1gina_principal)

Anexo IV

Adaptação do Contra Neera

i. Atenienses, para eu intentar esta ação pública contra Neera e comparecer diante de vós, inúmeras foram as provocações. na verdade, nós fomos muito prejudicados por Estéfano e, por causa dele, fomos expostos a extremos perigos, não só meu cunhado, eu próprio, minha irmã e minha esposa, de modo que estou sustentando O presente processo, não me defendendo, mas vingando me. De fato, ele começou em primeiro lugar essa desavença, não tendo jamais sofrido nenhum prejuízo de nossa parte, nem por palavras, decorações. quero expor vos primeiramente todas as coisas que sofremos por causa dele, a fim de que me perdoeis, porque estou me defendendo, e, ainda, quero expor vos como nós fomos expostos a extremos perigos em relação à nossa pátria e ainda quanto à perda da cidadania (DEMÓSTENES, Contra Neera, v. I).

ii. Atenienses, eu subi à tribuna para acusar Neera, aqui presente, pelo fato de eu ter sofrido da parte de Estéfano todas aquelas coisas que Teomnesto acabou de vos dizer: que Neera é estrangeira, que está casada com Estéfano contrariamente às leis, tudo isso quero mostrar-vos claramente (DEMÓSTENES, Contra Neera, v. XVI).

após apresentar as testemunhas de acusação ele fala sobre a réu:

iii. Assim, que ela era escrava desde as origens, que foi vendida duas vezes, que traficava com seu corpo, por ser uma hetera, que fugiu de Frínion para Mégara e que, ao chegar, foi obrigada a pagar fiança junto ao polemarcha, porque era estrangeira, mostro-vos com o meu discurso, e tudo isso está atestado. Quero mostrar-vos, ainda, que o próprio Estéfano em pessoa prestou testemunho contra ela de que é estrangeira (DEMÓSTENES, Contra Neera, v. XLIX).

as acusações sobre Fano ter tentado inserir um filho ilegítimo na fratria:

iv. Na verdade, porque estava doente, Frastor pretendia introduzir entre os membros de sua fratria aquela criança. a da filha de Neera, e também entre os Brítidas, do quais o próprio Frator também é membro. Sem dúvidas, os membros do genos, ao saberem, penso eu, quem era aquela mulher que Frator tomara inicialmente - filha de Neera -, sabedores do repúdio da mulher e de que ele consentira em receber a criança novamente por causa da doença, excluíram a criança e não a inscreveram entre eles (DEMÓSTENES, Contra Neera, v. LIX).

- v. Portanto, a mulher está publicamente reconhecida como uma estrangeira, ela por quem este indivíduo ousou fazer uma verificação de adultério. E este Estéfano e esta Neera, aqui presentes, chegaram a tal ponto de insolência e de impudência que tiveram a ousadia de não conformar em afirmar se ela uma cidadã, mas tendo eles observado que Teógenes, do demo de Corónides - homem nobre por nascimento, porém pobre e inexperiente em relação aos negócios públicos -, fora sorteado como arconte-rei, Estéfano, aqui presente, tendo-o assistido quando passara pelo exame de docimasia, e tendo-o ajudado com seus próprios recursos nas despesas, quando Teógenes foi empossado no cargo, tendo-se insinuado e comprado da parte dele o cargo e tendo-se convertido em seu paredro, deu-lhe esta mulher, a filha de Neera, como esposa, e mais, este Estéfano aqui casou-a como se ela fosse sua própria filha. Assim, este homem muito desprezou as leis e a vós (DEMÓSTENES, Contra Neera, v. LXXII)
- vi. Essa mulher, então, celebrou para vós os sacrifícios secretos em nome da cidade, viu também as coisas que não convinha que ela visse, sendo estrangeira, e, sendo ela quem é entrou onde nenhum outro entre os Atenenses, que são numerosos, logrou entrar, exceto a mulher do arconte-rei; recebeu também o juramento das sacerdotisas que a assistem nos sacrifícios, foi dada como esposa a Dioniso, cumpriu em nome da cidade os ritos das ancestrais, junto aos deuses, ritos numerosos, sagrados e misteriosos. E tudo aquilo que não é permitido a todos ouvir, como é que, à primeira mulher que chega, é possível agir piedosamente, principalmente a uma mulher desse tipo, que exerceu tais atividades de prostituição? (DEMÓSTENES, Contra Neera, v. LXXIII)
- vii. Quero, com a maior exatidão, expor-vos em pormenor acerca desses assuntos, desde o início, a fim de tomardes mais cuidado com a punição e saberdes que votareis não somente em favor de vós mesmos e das leis, mas também em função do dever de piedade para com os deuses, vingando-vos das impiedades e punindo os culpados (DEMÓSTENES, Contra Neera, v. LXXIV)
- viii. Ora, a respeito de ritos augustos e veneráveis, com os quais os vossos ancestrais se ocuparam tão bela e magnificamente, é conveniente também vós serdes zelosos, Atenenses, e é conveniente castigardes, por um lado, os que desprezaram imprudentemente as vossas leis e, por outro, que cometeram, sem pudor, um sacrilégio para com os deuses, por dois motivos: para que eles sejam punidos por suas faltas e para que os demais tomem cuidado antecipadamente e sintam medo de cometer uma falta, não só com respeito aos deuses, mas também com respeito à cidade (DEMÓSTENES, Contra Neera, v. LXXVII).

Apolodoro interroga acerca o júri sobre o que iriam pensar as mulheres em casa, caso não se aplicasse uma punição à Neera:

- ix. E elas, tendo ouvido, perguntarão: “E, então, o que fizestes?” E vós respondereis: - “Absolvemo-la.” Então, de hoje em diante, as mais castas das mulheres ficarão revoltadas convosco, porque julgastes aquela mulher digna de participar, do mesmo modo que elas, dos assuntos da cidade e dos ritos religiosos. Quanto às levianas, vós demonstrais claramente que elas têm a liberdade de fazer aquilo que quiserem, por vossa concessão e de vossas leis; de fato, se tolerardes isso com desprezo e displicência, parecerá que vós mesmos sois concordes com os costumes delas (DEMÓSTENES, Contra Neera, v. CXI)

Anexo V
Seleção das poesias de Safo de Lesbos

Frag. 1

“Multifloreamente Afrodite eterna
Zeus te fez ó *roca-de-ardis* e peço
deusa não permita que dor e dolo
domem meu peito

venha aqui se um dia ao ouvir meu pranto
longe sem demora você me veio
logo que deixava teu lar paterno
plenidourado

sobre o carro atado e velozes aves
te levaram várias à negra terra
numa nuvem de asas torbilhonantes
na atmosfera

junto a mim num instante você sorrindo
deusa aventurada de face eterna
pergunto-me por que de novo sofro
chamo de novo

porque ainda deixo nascerem chagas
sobre o meu peito quem eu de novo devo
seduzir e dar aos amores? quem ò
Safo te assola? [...]”

Frag. 16

“Dizem uns que exércitos e uns que barcos
e uns que carros sejam o ser mais belo
sobre a terra negra - por mim seria o ser que se ama.

Como é fácil logo explicar o fato para todos pois já todos sabem

que a mortal mais bela da terra Helena ao
nobre marido

desdenhou e foi velejar em Troia
sem sequer lembrar-se da fina filha
dos queridos pais seduzida pela deusa

Frag. 31

“Num deslumbre ofusca-me igual aos deuses
Esse cara que hoje na tua frente
Se sentou bem perto e à tua fala
Doce degusta

E ao teu lindo brilho do riso – juro
Que corrói o meu coração no peito
Porque quando vejo-te minha fala
Logo se cala

Toda língua ali se lacera um leve
Fogo surge súbito sob a pele
Nada vê meu olho, mas ruge mais ruído
no ouvido

Gela-me a água e inunda-me o arrepio
Me arrebatata e resto na cor da relva
Logo me parece que assim pereço
Nesse deslumbre

Tudo é suportável se até um pobre.”

Anexo VI Atividade de associação

1. A partir da observação e análise das imagens, assinala com um círculo o número da imagem que corresponde à representação das mulheres na antiguidade.



01

40



41

02

⁴⁰ Beazley, J. D., *Attic Red-Figure Vase-Painters* (Oxford 21963). Vaso ático de figuras vermelhas, do grupo de Polignoto, c. 440-430 a.C. Sentada, Safo lê para um grupo de três mulheres. Museu Nacional de Arqueologia em Atenas, 1260

⁴¹ New York – The Metropolitan Museum of Art – inv. 07.28674. temática: Colheita de frutas. Proveniência: Não fornecida. Forma: *Krater*. Estilo: Figuras. Vermelhas. Pintor: do pomar. Data: 460.



42

03



43

04



05

44

⁴² Rogers Fund, 1913. Panel with Coronation of the Virgin, 19th century, New York – The Metropolitan Museum of Art. Disponível em: < <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/463643>>. Acesso em 05/12/2022.

⁴³ Gift of J. Pierpont Morgan, 1917. Roundel with the Virgin Mary, Saint John, and Angels, 19th century, New York – The Metropolitan Museum of Art. Disponível em: < <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/464254>>. Acesso em 05/12/2022.

⁴⁴ Rogers Fund, 1906. Marble statue of Eirene (the personification of peace). Roman copy of Greek original by Kephisodotos. Early Imperial, Julio-Claudian. ca. 14–68 CE. Disponível em: < <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/247173>>. Acesso em 05/12/2022.



06

45



07

46



08

47

⁴⁵ Moses, Henry e [Hope, Thomas](#). Erato, [Wonders: Images of the Ancient World](#), New York Public Library, 1812, Disponível em: < <https://digitalcollections.nypl.org/items/510d47e4-1a35-a3d9-e040-e00a18064a99>>. Acesso em: 05/12/2022.

⁴⁶ Mourning costumes, [Wallach Division Picture Collection](#), [The Miriam and Ira D. Wallach Division of Art, Prints and Photographs: Picture Collection](#), New York Public Library, 1883. Disponível em: < <https://digitalcollections.nypl.org/items/510d47e1-02f5-a3d9-e040-e00a18064a99>>. Acesso em: 05/12/2022.

⁴⁷ [Rey, A.](#), [Lith. K.](#) Juno and Hebe, [Wonders: Images of the Ancient World](#), [The Miriam and Ira D. Wallach Division of Art, Prints and Photographs: Picture Collection](#), New York Public Library, 1844 - 1861. Disponível em: < <https://digitalcollections.nypl.org/items/510d47e4-0c28-a3d9-e040-e00a18064a99>>. Acesso em: 05/12/2022.

Anexo VII

Proposta didática completa

BOX 1

Proposta Didática de Plano de Aula para o 6º ano do Ensino Fundamental (três aulas).

Tema: A mulher grega e suas representações

Habilidade: (EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

Objetivos:

1. Observar quais os conhecimentos prévios dos alunos sobre as mulheres na Grécia Antiga.
2. Conceituar os grupos femininos, suas manifestações na pólis, nos cultos religiosos, na vida privada e na vida pública.
3. Analisar fontes literárias e iconográficas sobre o assunto.
4. Incentivar a oralização de opiniões dos alunos e sua autonomia nas atividades em sala e em casa.

Metodologias:

Primeira Aula - dividida em dois momentos:

- No primeiro momento é necessário sondar o que os alunos conhecem acerca das mulheres gregas, como eles imaginam que elas viviam, se vestiam e agiam. É fundamental perceber quais são as representações sociais que estão presentes na construção de um primeiro conceito do aluno.
- Aplicação de questionário ou *Ficha das ideias Tácitas* - no sentido de se conhecerem as ideias que os alunos têm a priori sobre o conceito em análise (anexo 1).

BOX 2

- É importante observar atentamente as respostas.
- No segundo momento da primeira aula, através do incentivo do professor, os alunos irão compartilhar com a turma algumas das repostas. Cabe ao professor fazer as primeiras intervenções nos conceitos do senso comum e orientá-los quanto a sua estruturação.
- O docente apresentará os grupos femininos e suas principais características (anexo 2).
- Aplicação de atividade para casa (anexo 3).

BOX 3**Segunda Aula- dividida em dois momentos:**

- Antes de iniciar é importante incentivar os alunos a verbalizarem os resultados da pesquisa que foi a atividade investigativa de casa.
- A partir de então será analisada junto com eles a adaptação do Contra Neera (anexo 4). O texto será entregue com a seguinte orientação: marque as palavras que você não entendeu ou achou interessante. A leitura deve ser guiada pelo professor .
- Ao esclarecer as dúvidas que surgiram durante a leitura é necessário contextualizar a fonte.
- No segundo momento da aula os versos selecionados de Safo de Lesbos serão apresentados (anexo 5). O texto será entregue com a seguinte orientação: marque as palavras que você não entendeu ou achou interessante. A leitura pode ser guiada pelo professor.
- Ao esclarecer as dúvidas que surgiram durante a leitura é necessário contextualizar a fonte e iniciar mais uma intervenção dos conceitos temáticos da aula.

BOX 4**Terceira Aula:**

- Com o propósito de incentivar outras habilidades e sentidos dos alunos, uma atividade de associação e análise imagética será aplicada (anexo 6). O objetivo é inserir a imagem como fonte no ensino de História e propiciar a leitura delas para abranger outras características dos grupos femininos.
- A atividade deverá ser corrigida com a supervisão do professor em sala de aula. Esse também é um dos momentos de se explicar os contextos de produção e complementar as questões conceituais da vida feminina na pólis.
- Como sugestão, as imagens analisadas podem ser refletidas por meio de um Datashow.
- Para sondar se as trocas nas aulas foram efetivas, a atividade de encerramento é a confecção, por parte dos alunos, de um mapa conceitual.

Recursos: Slide, Datashow, notebook, imagens, quadro, fichas de atividade.

Referências

Referências Textuais

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo, SP: Martin Claret, 2007.

DEMÓSTENES, **Contra Neera**. Trad. Glória Onelley, Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press, 2013.

HIPÓCRATES. **Juramento. Dos fetos de oito meses. Das mulheres inférteis. Das doenças das jovens. Da superfetação. Da fetotomia**. Trad. SOUSA, A. A. A., PINTO, C. I. F., Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press, 2018.

HOMERO, **Ilíada**. Trad. Carlos Alberto Nunes. Rio de Janeiro, Nova fronteira, 2015.

SAFO, **Fragmentos completos**. Trad.: Guilherme G. Flores, São Paulo, Editora 34, 1ª ed, 2017.

XENOFONTE. **Econômico**, São Paulo, Martins Fontes, 1999.

Referências Arqueológicas

BEAZLEY, J. D., **Attic Red-Figure Vase-Painters** (Oxford 21963).

Gift of J. Pierpont Morgan, 1917. **Roundel with the Virgin Mary, Saint John, and Angels**, 19th century, New York – The Metropolitan Museum of Art. Disponível em: <<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/464254>>. Acesso em 05/12/2022.

MOSES, H. and HOPE, T. **Erato**, Wonders: Images of the Ancient World, New York Public Library, 1812, Disponível em: <<https://digitalcollections.nypl.org/items/510d47e4-1a35-a3d9-e040-e00a18064a99>>. Acesso em: 05/12/2022.

Mourning costumes, Wallach Division Picture Collection, The Miriam and Ira D. Wallach Division of Art, Prints and Photographs: Picture Collection, New York Public

Library, 1883. Disponível em: < <https://digitalcollections.nypl.org/items/510d47e1-02f5-a3d9-e040-e00a18064a99>>. Acesso em: 05/12/2022.

REY, A., LITH. K. and HEBE, **Wonders: Images of the Ancient World**, The Miriam and Ira D. Wallach Division of Art, Prints and Photographs: Picture Collection, New York Public Library, 1844 - 1861. Disponível em: < <https://digitalcollections.nypl.org/items/510d47e4-0c28-a3d9-e040-e00a18064a99>>. Acesso em: 05/12/2022.

RICHTER, G.M.A. & HALL, L.F. **Red-Figured Athenian Vases in the Metropolitan Museum of Art**. London/ New Haven: oxford University Press/ Yale University Press, 2 vols, 1936.

ROGERS, F., 1906. **Marble statue of Eirene (the personification of peace)**. Roman copy of Greek original by Kephisodotos. Early Imperial, Julio-Claudian. ca. 14–68 CE. Disponível em: < <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/247173>>. Acesso em 05/12/2022.

ROGERS, F., 1913. **Panel with Coronation of the Virgin**, 19th century, New York – The Metropolitan Museum of Art. Disponível em: < <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/463643>>. Acesso em 05/12/2022.

Legislação

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 20/12/2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: ensino fundamental**. Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação; coordenação Ana Coelho Vieira Selva, Sônia Regina Diógenes

Tenório; apresentação Frederico da Costa Amâncio, Maria Elza da Silva. Recife: A Secretaria, 2019.

Referencial Bibliográfico

A diferença de temperatura entre mãos de homens e de mulheres. National Geographic. Disponível em <<https://www.nationalgeographicbrasil.com/video/tv/a-diferenca-de-temperatura-entre-maos-de-homens-e-de-mulheres#:~:text=Segundo%20pesquisadores%20americanos%2C%20embora%20a,co ntrair%20quando%20cai%20a%20temperatura.>>. Acesso: em 22 de outubro de 2022.

ALMEIDA, L. S. **Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. Psicologia escolar e educacional**, 6, 155-165, 2002.

ALMEIDA, R. M. S. F., RAMOS, N. M. M., e FREITAS, V. P. **Thermal comfort models and pupils' perception in free-running school buildings of a mild climate country.** Energy and Buildings, 111, 64-75, 2016.

AMORIM, L. M. **Tradução e adaptação: encruzilhadas da textualidade em Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carrol, e Kim, de Rudyard Kipling.** São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ANDRETTA, I., da SILVA, J. G., SUSIN, N., e FREIRE, S. D. **Metacognição e Aprendizagem: como se relacionam?** Psico, 41, 7-13, 2010.

ASHBY, R; LEE, P. **Children's concepts of empathy and understanding in history.** In: PORTAL, C (Ed.). The History Curriculum for Teacher. Londres: The Falmer Press, 1987.

AZEVEDO, G. A. N. **Sobre o papel da arquitetura escolar no cotidiano da educação: análise das interações pessoa-ambiente para a transformação qualitativa do lugar pedagógico.** Em: Universidade Federal de Juiz de Fora (Org.), Anais do XIV Encontro Nacional de Tecnologia do Ambiente Construído (pp. 3494-3504). Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, 2012.

BALBINOTA, A., ZAROB, M., e TIMM, M. **Funções psicológicas e cognitivas presentes no ato de dirigir e sua importância para os motoristas no trânsito.** Ciências & Cognição, Rio de Janeiro, 16(2), 13-29, 2011. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/issue/view/30>. Acesso 05 dez 2022.

BARCA, I. **O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social**. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). Educação histórica: teoria e prática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

_____. **Educação Histórica: uma nova área de investigação?** In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 6. 2005, Londrina. VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História. Londrina: Atrito Art, 2005, p. 15–25.

_____. **Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História**. In: BARCA, Isabel (Org.). Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001.

BARRETT, P., DAVIES, F., ZHANG, Y., e BARRETT, L. (2015). **The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis**. Building and Environment, 89, 118-133, 2015.

BERNSTEIN, Basil. **A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 120, p. 75-110, nov. 2003.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**, Cortez, São Paulo, 2011.

BLUNDELL, S. **Women in Ancient Greece**. London: British Museum Press, 1995.

BLUYSSSEN, P. M. (2016). **The role of flooring materials in health, comfort and performance of children in classrooms**. Cogent Psychology, 2016.

BORGES, V. R. **História e Literatura: Algumas Considerações**. Revista de Teoria da História Ano 1, Número 3, p. 94-109, junho, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BURKE, P. **O que é história cultural?** Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2005.

BURKERT, W. **Religião grega na Época Clássica e Arcaica**. Trad. M.J. Simões Loureiro. Lisboa: fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

BUXTON, R. **O mundo completo da mitologia grega**. Trad. SOUZA NETO, J. M. G. de, Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2019.

CAIMI, F. E. **História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende?** ROCHA, H. A. B.; MAGALHÃES, M. de S.; GONTIJO, R. In: A Escrita da História Escolar: Memória e Historiografia. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

CAINELLI, M. **Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental.** Educar em Revista [online]. 2006, pp. 01-10. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.399>>. Epub. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.399>. Acessado 17 dez 2022.

CALAME, C. **Eros na Grécia Antiga.** Editora Perspectiva, São Paulo, 2013.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos.** Editora Companhia das Letras, 2007.

CARDOSO, O. **Didática da História.** Em: FERREIRA, M. D. M.; OLIVEIRA, M. M. D. D. (Eds.). Dicionário de Ensino de História. Rio de Janeiro: EDITORA FGV, 2019. p. 79–84.

CARMO, E. F. DO; MELO, A. L. F. D. DE; SILVA, L. A. DA; AQUINO, K. A. DA S. **O uso de mapas conceituais e curtas metragens de temática Química no estudo de temas da Sociologia.** Ciências & Cognição, v. 26, n. 1, 30 ago. 2021, p. 66-76.

CATROGA, F. **Memória, História e historiografia.** Rio de Janeiro: FGV, 2015.

CAVALCANTI, J., e A. C. PINHEIRO. "Educação – Um Mosaico Feminino Da História às Histórias – a Razão Das Narrativas Em Sala De Aula." Tendências Pedagógicas 28, 2016, 181-94.

CHARTIER, R. **A história ou a leitura do tempo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CONSENZA, R. M. e GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre, Artmed, 2011.

COOPER, H. **O pensamento histórico das crianças.** In: BARCA, I. (Org.). **Para uma educação histórica de qualidade.** Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Universidade do Minho, 2004. p. 55-76.

CUCHET, V. S. **Quais Direitos Políticos Para As Cidadãs Da Atenas Clássica?** 2016, P. 143-158.

CUNHA, M. de F. **Mulher e historiografia: da visibilidade à diferença**. História e Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História, v. 6, p. 141-161, 2000.

CURADO, A.L. **A Mulher segundo os Oradores Áticos**. Coimbra, 2004.

_____. **Introdução**. DEMÓSTENES, **Contra Neera**. Trad. Glória Onelley, Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press, 2013.

DE ANDRADE, M. M. **A vida comum: espaço, cotidiano e cidade na Atenas Clássica**. DP&A, 2002.

DE SOUSA, A. A. A. **Hipócrates**. Imprensa da Universidade de Coimbra, abril, 2018.

DETINENNE, M. **The Garden of Adonis: Spices in Greek Mythology**. Trans. Jane Lloyd. Intro. J.-P. Vernant. Adanric Highlands, NJ: Humanities Press, 1977; Paris, 1972.

DEZOTTI, M. C. C. **O mimo grego: uma apresentação**. Itinerários: Revista de Literatura, n. 6, 1993. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/107372>>.

DICKINSON, A; LEE, P. **Understanding and research**. In: DICKINSON, A; LEE, P. (Eds). History teaching and historical understanding. Londres: Heinemann, 1978.

_____. **Making sense history**. In: DICKINSON, A; LEE, P; ROGERS, P. (Eds.) Learning history. Londres: Heinemann, 1984.

DINIZ-PEREIRA, J. E. e LACERDA, **Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate**. Educação & Sociedade [online]. 2009, v. 30, n. 109 [Acessado 24 outubro 2022], pp. 1229-1242. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400015>>. Epub 13 maio 2010. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400015>.

DOVER, K. J. **A Homossexualidade na Grécia Antiga**. São Paulo, Editora Nova Alexandria, 2007.

ESPÍNDOLA, D. P. A. **O uso do livro didático, em sala de aula, por professores de História**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Minas Gerais, 2003.

EYAL, N. RIECHENTAL, Y. **Memória inteligente: como se lembrar do que você precisa e só do que precisa**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2017.

FAÇANHA, M. A. **E se te contassem outra história: Gênero e feminino no Ensino de História.** Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de pós-graduação em Ensino de História, Rio Grande do Norte, 2018.

FANTHAM, E. **Women in Classical World: Image and Text.** New York-Oxford: Oxford University Press, 1994. p. 83.

Farsa Flíaca: Unionpedia, Itália. Disponível em: https://es.unionpedia.org/i/Farsa_flíaca. Acesso: 15/12/2022.

Farsa Megárica. Unionpedia, Itália. Disponível em: <https://es.unionpedia.org/Farsa_megariana>. Acesso: 15/12/2022

FEIJÓ, M. **O prazer da leitura: como a adaptação de clássicos ajuda a formar leitores.** São Paulo: Ática, 2010.

FERREIRA, A. R. **Representações da História das mulheres no Brasil em Livros didáticos de História.** Dissertação (Mestrado em Educação), UEPG – Setor de Ciências Humanas, letras e artes. Ponta Grossa, 2006.

FERREIRA, M. G. R. e HUBNER, I. C. **Estratégias de aprendizagem para preparação em vestibular: eficácia de um treinamento de estratégias metacognitivas com alunos do último ano do ensino médio.** Ciências & Cognição; Vol 26, p. 26- 39, 2021.

FLORES, G. G. **Corpo, corpos, corpus.** PREFÁCIO in: SAFO, Fragmentos completos. Trad.: Guilherme G. Flores, São Paulo, Editora 34, 1ª ed, 2017.

FONSECA, V. **Desenvolvimento cognitivos e processo de Ensino-Aprendizagem.** Editora Vozes, 2018.

FONTES, J. B. **Tecelão de Intrigas.** Clássica, São Paulo, 516: 69-82, 1992.

FOX-GENOVESE, E. **Cultura e consciência na história intelectual das mulheres europeias.** The journal of Women in culture and society, v.12, n.31, Printed by the University of Chicago, p.529-547, 1987.

FOXHALL, L. **“Women’s ritual and men’s work in Ancient Athens.”** In: HAWLEY, R. e LEVICK, B. Women in Antiquity: New assessments. London and New York: Routledge, 1995, 103.

GERMINARI, G. D. **Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 54–70, 2012.

GIROUX, H. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente.** 2ª ed., Rio de Janeiro, Objetiva, 2012.

GOMES, P. T. O.; ARRUDA, R. A. **Pedagogia Cognitiva.** In: V Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão - Goianésia, Goiás, 2018. Disponível em: <<https://www.doity.com.br/anais/sepe/trabalho/70270>>. Acesso em: 09 de dez de 2022.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Volume 5: Il Risorgimento italiano e notas sobre a História da Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRECCO, G. L., **História e literatura: entre narrativas literárias e históricas, uma análise através do conceito de representação.** Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, Vol. 6 Nº 11, p. 39-53, julho, 2014.

HAHNER, E. J. **A mulher no Brasil.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

HOBSBAWM, ERIC. **História de baixo para cima.** In: Sobre História. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 216–231.

HOLLANDA, H. H. O. B. **Feminismo em tempos pós-modernos.** Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 7-19.

KATZ, M. A. “**As mulheres, as crianças e os homens.**” In. CARTLEDGE, Paul. (org.) História ilustrada Grécia Antiga, São Paulo, Ediouro, 2009.

KNAUSS, P. **Conhecimento Histórico Acadêmico.** In: FERREIRA, M. M. e OLIVEIRAS, M. M. D. Dicionário de Ensino de História, Rio de Janeiro, FGV, 2019.

LACEY, W. K. **The Family in Classical Greece Ithaca,** N.Y: Cornell University Press, 1968.

LAQUEUR, T. **Making sex: body and gender to the geeks to Freud,** Cambridge, MA, Harvard University Press, 1990.

LARDINOIS, A. **Safo lésbica e Safo de lesbos. In: de Safo a Sade – momentos na História da sexualidade.** org: jan bremmer; trad: cid knipel moreira. campinas, sp: papyrus, 1995.

LEE, P. **Progressão da compreensão dos alunos em História.** In: BARCA, I. (Org.) Perspectivas em educação histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p.13-27.

LEGRAS, B. **Éducation et Culture dans le Monde Grec: VIII-I siècle av. J.C.** Paris: SEDES, 1998.

LEITE, P. G. CURADO, A. L. **Mulheres em Atenas: as mulheres legítimas e as outras.** Lisboa: Sá da Costa Editora, 2008. (551 p.) ISBN 9789725623688. Nuntius Antiquus, v. 8, n. 1, p. 157-161, 2012.

LERNER, G. **A criação do patriarcado: História da opressão das mulheres pelos homens,** São Paulo, Cultrix, 2019.

LESSA, F. De S. **"O poder feminino na “Andrômaca” de Eurípides."** História (São Paulo, Brazil) 40 (2021): História (São Paulo, Brazil), 2021, Vol.40.

_____. **O feminino em Atenas.** Rio de Janeiro: Mauad, 2004.

LEWINSKI, P. (2015). **Effects of classrooms’ architecture on academic performance in view of telic versus paratelic motivation: a review.** Frontiers in psychology, 2015.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas.** Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

LÓPEZ-NAVAJAS, A. **La ausencia de las mujeres en los contenidos de la ESO: una propuesta de inclusión.** II Congr s Internacional de Didactiques, 2012. Disponível em: <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2780/259.pdf?sequence=1>.

_____. **Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada.** Revista de Educación, 363. Enero-abril 2014, pp. 282-308.

_____. **A professora que resgata mulheres que a História quis apagar.** [Entrevista concedida a] PAKA D IAZ. El País, Brasil, 29 de outubro de 2018. Link do

acesso:https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/28/cultura/1540760824_538305.html?ssm=F

B_CC&bclid=IwAR02yvjpCo8uQizn8vQlfv2E0gJT34kdi2EUjJYWyLY9QSCkPkxy2Gldj4A Acesso em: 28/10/2019

MAESTRO, P. **Uma nueva Concepción del aprendizaje de la Historia**. El marco teórico y las investigaciones empíricas. Studia Pedagógica, Salamanca: Universidad de Salamanca, p. 54-81, 1991.

MARÇAL, V. G.; SOUZA, H. A. DE S. A.; CRISTELI, P. S.; MARÇAL, C. C. S. **A relação entre capacidade atencional, psicopedagogia e o conforto térmico em salas de aula**. Ciências & Cognição, v. 24, n. 1, 15 nov. 2019. p. 35-49.

MATA, G. M. **As práticas “homossexuais femininas” na antiguidade grega: uma análise da poesia de safo de lesbos (século VII AEC)**. alétheia - revista de estudos sobre antiguidade e medievo. volume 1, janeiro/julho, 2009.

MATOS, M. I. S. **História das mulheres e das Relações de Gênero: Campo historiográfico, trajetórias e perspectivas**. Mandrágora, v.19. n. 19, 2013, p. 5-15.

MAZEL, J. **As metamorfoses de Eros: o amor na Grécia antiga**. Martins Fontes, 1988.

Mimo. Unionpedia, Itália. Disponível em:< <https://es.unionpedia.org/Mimo>>. Acesso: 15/12/2022.

MICARONI, N. I. R. e CRENITTE, P. A. P. e CIASCA, S. M. **A prática docente frente à desatenção dos alunos no Ensino Fundamental**. Revista CEFAC, v. 12, n. 5, p. 756-765, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-18462010005000101>. Acesso em: 09 dez. 2022.

MOERBECK, G. **História Antiga no ensino fundamental: um estudo sobre os mitos gregos antigos e a consciência histórica**. Revista História Hoje, v. 7, nº 13, p. 225-247 - 2018.

MOREIRA, M. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. Material de apoio, Instituto de Física, UFRG, 2012. Disponível em www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf. Acesso em: 03 de dez de 2022.

MOSSÉ, C. **Le Citoyen dans la Grèce Antique**. Paris, Nathan, 1993, p. 63-64.

NOVAES, E. C. **Vygotsky e a teoria Sociointeracionista do desenvolvimento**, 2011. Disponível em: <http://edmarciuscarvalho.blogspot.com/2011/08/vygotsky-e-teoria-sociointeracionista.html>. Acesso em: 14/12/2022.

NOVAK, D.; GOWIN, B. (1996). **Aprender a aprender**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1996.

NUNES, Z. G. **As Mulheres de Lesbos nas Mãos de Catulo**, n.06, 2012.

OLIVEIRA, T. e NUNES, M. A. L. **Análise Iconográfica: Um caminho metodológico de pesquisa em História da Educação**. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 10 - n. 3 - p. 307-313 / set-dez 2010.

PACHECO, R. de A. **Pesquisador ou professor: o conflito identitário do historiador**. Caminhos da História, v.26, n.2, jul./dez., 2021.

PANOFSKY, C.; JONH-STEINER V.; BLACKWELL, P. J. **O desenvolvimento do discurso e dos conceitos científicos**. In: Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, p. 245 – 260, 2002.

PANOFSKY, E. **Significado nas artes visuais**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PANTEL, P. S. **Histórias e narrações em Plutarco: o exemplo dos Erotikai Diegeseis (histórias de amor)**. PHOÊNIX, Rio de Janeiro, 18-2: 73-102, 2012.

PEDRO, J. M. **Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica**. HISTÓRIA, SÃO PAULO, v.24, N.1, P.77-98, 2005, p. 77-98.

PERROT, M. **Minha história das mulheres** / Michelle Perrot; [tradução Angela M. S. Côrrea]. — São Paulo: Contexto, 2007.

PESAVENTO, S. J. **Escrever uma História das mulheres: relato de uma experiência**. Cadernos Pagu, ed. 4, 1995, p. 9-28.

_____. **História e Literatura: uma velha-nova história**. Novo mundo, mundos novos, 1998.

_____. **História e História Cultural**. 3º ed. Belo Horizonte, Autêntica, 132 p., Coleções História e Reflexões, 2012.

PIAGET, J. **A noção de tempo na criança**. Tradução de Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Record, 1975.

PINSKY, C. B. **Estudos de gênero e História Social**. Estudos Feministas, Florianópolis, 17(1): 296, janeiro-abril, 2009, p. 159-189.

POMEROY, S. B. **Goddesses, whores, wives, and slaves: Women in classical antiquity**. Schocken e Books, 1975 (Versão ebook).

PORTELA, J. A. **Os rolos das mulheres na Antiguidade Clássica: adereços de cultura ou livros de leitura?** Ágora. Estudos Clássicos em Debate 14, 2012, 131-170.

POZO, Juan Ignácio. **Teorias Cognitivas da aprendizagem**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PRIETO, A. “**La Parole Féminine dans la Grèce Ancienne.**” In: Annales Litteraires de L’ Université de Besançon. Paris: Les Belles Lettres, 1991.

PRIORE, M. D. **A mulher na história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 1994.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar, Brasil 1890-1930**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

RAGUSA, G. **Fragmentos de uma deusa: a representação de Afrodite na lírica de Safo**. Campinas, São Paulo, Editora da UNICAMP, 2005.

_____. **A mélica grega arcaica e sua tradução: desafios, problemas, escolhas**. n. 21, p. 215-233, 2021.

RAMOS, M. E. T. e CAINELLI, M. R. **A Educação Histórica como campo investigativo**. Diálogos (Maringá. Online), v. 19, n.1, p. 11-27, jan-abr., 2015, p. 11-27.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. São Paulo, Martins Fontes, 2004.

RIBEIRO, Jr., W.A. Xenofonte / **Econômico**. Portal Graecia Antiqua, São Carlos, 2022. URL: greciantiga.org/arquivo.asp?num=0399. Acesso: 04 de novembro de 2022.

_____. **A contagem do tempo**. Portal Graecia Antiqua, São Carlos. URL: greciantiga.org/arquivo.asp?num=0194. Data da consulta: 13/02/2023.

ROSEMBERG, F.; (Org). **Mulheres educadas e a educação das mulheres**. In: Nova história das mulheres no Brasil. 1.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

RUBINSTEIN, E. **A Pergunta no processo de Ensino-aprendizagem.** *Rev. Psicopedagogia*, v. 36, 2019, 317-31.

ROUSSELLE, A. **Pornéia: sexualidade e amo no mundo antigo.** Editora Brasiliense, 1984.

RÜSEN, J. **Conscientização histórica frente à pós-modernidade: a história na era da “nova transparência”.** *Revista História, questões e debates*, Curitiba, Departamento de História, UFPR, Ano 12, n. 20-21, 1997

_____. **Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica.** Brasília: UnB, 2001.

_____. **História viva.** Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: EdUnB, 2007.

SANTOS, J. M. **Eros no oikos: Relações de gênero e representações da espacialidade e da sexualidade feminina em Atenas do século V AEC.** Tese (Doutorado em História) Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

SCHMIDT, M. A. **Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?** In: ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.

SCOTT, J. **A dominação e a arte de resistência: discursos ocultos.** Lisboa: Livraria Letra Livre, 2013.

SCROEDER, E. **Conceitos Espontâneos e Conceitos Científicos: O processo da construção conceitual em Vygotsky.** ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – PPGE/ME, FURB, 2007.

SENNETT, R. **Carne e pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental.** 3º ed, Bestbolso, Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. **Dicionário de conceitos históricos.** Editora Contexto, 2009.

SILVA, T. M. G. da. **“Você acha que a gente vai poder com homem?”: práticas conjugais entre mulheres das camadas populares.** Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, Departamento de Ciências Humanas. Curitiba, 2007.

_____. **A trajetória da historiografia das mulheres no Brasil.** POLITEIA: Hist. E Soci., Vitória da Conquista, v.8, nº 1, p. 223-231, 2008.

SOIHET, Rachel. **Condição feminina e formas de violência** - Mulheres pobres e ordem urbana-1890-1920. Rio de Janeiro: Forense, 1989.

SOUZA NETO, J. M. G. de. **O teatro ateniense na formação do historiador.** In CANDIDO, Maria Regina (org). *Banquetes, rituais e poder no Mediterrâneo Antigo.* Rio de Janeiro: UERJ/NEA, 2014.

SOUZA, M. P. **Entre a ausência e a representatividade: gênero e mulheres nos livros didáticos de História.** Dissertação (Mestrado em Educação sexual), Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara -SP, 2020.

SPARKES, B. A. **Greek Civilization: Na Introduction.** Blackwell, 1998.

SUMMERS, T. T., **O mito a serviço de ideologias políticas: reforçando a exclusão das mulheres da política atenienses.** In: SOUZA NETO, J. M. G.; MOERBECK, G.; BIRRO, R. M. (org.). *Antigas Leituras: Ensino de História.* 1ª ed., Recife, EDUPE, 2020, 223-246.

TELES, L. **Antes que eu me esqueça.** São Paulo, Alaúde Editorial, 2016.

THOMPSON, E. P. **As Peculiaridades dos Ingleses e Outros Artigos.** Campinas, Editora da Unicamp, 2001.

TILLY, L. **“Genre, Histoire des Femmes et Histoire Sociale”.** Les Cahiers du Griff – Le Genre de L’Histoire, Paris: Tierce, v. 37, n. 38, 1990.

TOPOLSKY, J. **Metodologia de la Historia.** Madrid: Cátedra, 1985.

UNESCO includes the work of Ana López-Navajas in its latest global monitoring report on worldwide education. Women’s Legacy, 2021, Disponível em: <https://womenslegacyproject.eu/it/unesco-includes-the-work-of-ana-lopez-navajas-in-its-latest-global-monitoring-report-on-worldwide-education/?fbclid=IwAR27vtFcUFlg1VOFUlIC9En3nR90s4-ejHtEFK5vfgKf928ptYC9edfznZ0> . Acesso em:22/02/2022.

VEKIRI, I. **What is the value of graphical displays in learning?** Psychology Review, 14, 261-312, 2002.

VERNANT, J. P. **“Introducion”** em Marcel Detienne, *The Gardens of Adonis*, Trad. Janet Lloyd, Atlantic Highlands, NJ, The Humanities Press, 1977, XVII-XVIII.

VIANA, H. P. R. **A formação de professores de História: Articulação teoria e prática.** Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de pós-graduação em História, Pernambuco, 2017.

VICENTINO, C. e VICENTINO, J. B. **Télaris História**, 6º ano: ensino fundamental. 1º ed., São Paulo, Ática, 2018.

VILCEKOVA, S., MECIAROVA, L., BURDOVA, E. K., KATUNSKA, J., KOSICANOVA, D., e DOROUDIANI, S. **Indoor environmental quality of classrooms and occupants' comfort in a special education school in Slovak Republic.** *Building and Environment*, 120, 29-40, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001

_____. **Pensamento e linguagem.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WEST, M. L. **The east face of Helicon. West Asiatic elements in Greek poetry and myth.** Oxford: Clarendon Press, 1997, p 33-42.

WINEBURG, S.; MARTIN, D. **Tampering with History: adapting primary sources for struggling readers.** *Social Education* 73, p.212-216, 2009.

WOLFF, C. S., e POSSAS, V. L. M. **"Escrevendo a História No Feminino."** *Estudos Feministas* 13.3, 2005, 585-89.

YOUNG, M. **Para que servem as escolas?** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1303, 2007. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf. Acesso em: 11 de fev. 2022.