

Gênero, biografia e ensino de História

Katani Maria Nascimento Monteiro¹

Natalia Pietra Méndez².

Resumo

Este artigo apresenta alguns elementos para os usos do gênero e da biografia no ensino de história. Ao verificar uma distância entre a produção do conhecimento histórico e a história escolar, nossa preocupação é pensar nas possibilidades de incorporação dessas perspectivas de forma a qualificar a história que queremos ensinar.

Palavras-chave: Gênero, Biografia, ensino de História

Abstract:

This article presents some elements for the usage of gender and biography in history teaching. Verified the distance between the construction of the academic knowledge and the history transmitted on high schools, our preoccupation is to think in the possibilities of these perspectives to be incorporated on the history teaching and qualify the subject that we want to teach.

Key-words: Gender, Biography, History teaching.

As encruzilhadas entre a história acadêmica e a história ensinada

Biografia e estudos de gênero podem ser considerados como duas abordagens renovadoras da escrita historiográfica. Ao longo deste artigo, procuraremos apresentar quais as aproximações possíveis entre elas e os seus usos no ensino de história.

Há uma espécie de bruma que persiste em ofuscar a reflexão teórica na história escolar. Esse cenário é preocupante, considerando que uma das principais competências do professor de história é construir mediações entre o conhecimento acadêmico e o escolar. Não se trata de pretender que a escola seja um reflexo do conhecimento produzido no âmbito da academia, já que:

O que se ensina na escola não é o mesmo que se ensina na academia, e nem poderia ser. Isso se explica por duas ordens de fatores: os processos de mediação didática que buscam construir o conhecimento escolar, a partir de várias fontes, sendo uma delas o conhecimento produzido pela pesquisa histórica; e os interesses, circunstâncias socioculturais específicas e o contexto político específicos daqueles que são os receptores da história ensinada na escola, alunos e comunidade de pais e professores. (PEREIRA e SEFFNER, 2008: 118)

Ao afirmar que existem diferenças entre a história acadêmica e a ensinada queremos propor uma reflexão sobre a autonomia dos professores e professoras de história a fim de que eles também possam se tornar sujeitos na produção de saberes sobre o passado.

Para tanto, faz-se necessário discutir os currículos para a área, o que

implica em observar, entre outros aspectos, as políticas e diretrizes educacionais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para a área de História apontam a relevância de uma práxis educacional que seja inovadora, que busque aproximar-se de tendências teóricas capazes de refletir sobre a pluralidade da produção historiográfica, destacando a necessidade de um ensino que "dê voz" a grupos silenciados:

O debate historiográfico tem sido intenso, com abordagens diversas sobre antigos temas e inclusão de novos objetos que constituem as múltiplas facetas da produção humana e que se sustentam em uma pluralidade de fundamentos teóricos e metodológicos. A história social e cultural tem se imposto de maneira a rearticular a história econômica e a política, possibilitando o surgimento de vozes de grupos e de classes sociais antes silenciados. Mulheres, crianças, grupos étnicos diversos têm sido objeto de estudos que redimensionam a compreensão do cotidiano em suas esferas privadas e políticas, a ação e o papel dos indivíduos, rearticulando a subjetividade ao fato de serem produto de determinado tempo histórico no qual as conjunturas e as estruturas estão presentes. A produção historiográfica, no momento, busca estabelecer diálogos com o seu tempo, reafirmando o adágio que "toda história é filha do seu tempo", mas sem ignorar ser fruto de muitas tradições de pensamento. (PARÂMETROS NACIONAIS CURRICULARES, 1999: 21)

Devemos considerar que os PCN's são diretrizes orientadoras da ação educativa, constituídas através da intersecção de diversos interesses, não apenas do Estado, mas de especialistas da área, professores e movimentos sociais. Como documento norteador, oferece possibilidades amplas de construções curriculares. Chama-nos a atenção o interesse do documento por coletivos outrora excluídos da história escolar e também para as ações e o papel dos indivíduos constituindo-se como alguns dos aspectos que o currículo de história poderia contemplar.

Organizar ou optar por um currículo é uma escolha que precisa estar fundamentada em abordagens teóricas sobre a história, sobre educação e sobre a práxis docente. Contudo, pesquisas realizadas nas três últimas décadas do século XX a respeito das mudanças no ensino de história e os processos de formação de professores apontaram para um processo de afastamento entre as práticas e os saberes históricos debatidos nas universidades e aqueles que predominavam em suas práticas profissionais nas escolas de ensino fundamental e médio:

Enquanto, nos cursos superiores, os temas eram objetos de várias leituras e interpretações e predominava uma diversificação de abordagens, problemas e fontes, nas escolas de ensino fundamental e médio, de uma maneira geral, as práticas conduziam à transmissão de apenas uma história, uma versão que se impunha como a verdade. A formação universitária constituía o espaço da diversificação, do debate, do confronto de fontes e interpretações. A escola, o lugar da transmissão. E o livro didático, na maioria das vezes, a principal – senão a única – fonte historiográfica utilizada por professores e alunos. (FONSECA, 2003: 60)

Romper com a lógica da transmissão, do currículo “pronto” definido pelo uso do livro didático é dos mais importantes desafios para o ensino de história, que não será alcançado enquanto a escola permanecer como um lugar de transmissão. Os estudos sobre currículo apontam para a multiplicidade de fatores que contribuem para sua definição. Decidir um currículo é, também, uma questão de poder, pois:

Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. As teorias do currículo não estão, neste sentido, situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. (SILVA, 1999:16)

Relações de poder nos diversos espaços sociais dialogam constantemente com as concepções de currículo. Qual é a história que queremos ensinar? Quais os lugares ocupados por diferentes grupos sociais na história que compõe os currículos escolares? Questões como estas são perseguidas ao longo da nossa atuação docente, seja atuando na educação básica ou nos cursos de Licenciatura em História.

Gênero e história: qual é a história que queremos ensinar?

Diante de organizações curriculares ainda calcadas em modelos tradicionais, persiste o desafio de um maior diálogo entre a historiografia e o campo dos estudos de gênero. Ainda mais quando se constata um descompasso entre o conhecimento gerado no âmbito acadêmico e os conhecimentos escolares. Uma tentativa de superar esse hiato passa por discutir estratégias que levem a uma superação do tratamento do gênero como “tema complementar”. Ao invés disso, propomos aqui um breve mergulho na história do conceito de gênero para verificar como ele pode operar mudanças na própria concepção da história como disciplina.

A história das mulheres – tanto de personagens individuais quanto das mulheres como sujeito coletivo – começou a ter visibilidade a partir do final dos anos de 1960³. Naquela década, o feminismo constituía um movimento social com ações arrojadas na Europa e nos Estados Unidos. O movimento feminista, no entanto, estava longe de se constituir como um corpo homogêneo. Dentro deste imenso mosaico, situavam-se diversas vertentes de pensamento que iam das sexistas norte-americanas incendiárias de sutiãs até as existencialistas francesas lideradas por Simone de Beauvoir.

Além de um movimento social, o feminismo pode ser definido como uma corrente de pensamento que tem por objetivo discutir a produção do conhecimento dentro de uma ótica das relações de poder. Ou seja, mostrar que os saberes não são isentos. Esta concepção deriva de um momento histórico bastante peculiar para

o campo das ciências humanas, que resultou no questionamento de suas próprias bases. Nas décadas de 1960/70 colocava-se em xeque a crença iluminista na capacidade da ciência de fornecer respostas totalizadoras a respeito da sociedade:

Vivemos num tempo atônito que ao debruçar-se sobre si próprio descobre que os seus pés são um cruzamento de sombras, sombras que vêm do passado que ora pensamos já não sermos, ora pensamos não termos ainda deixado de ser, sombras que vêm do futuro, que ora pensamos já sermos, ora pensamos nunca virmos a ser. (SANTOS, 2006: 13)

Como afirmou Boaventura Souza Santos, em *Um discurso sobre as ciências*, publicado por primeira vez no final dos anos de 1970, os cientistas sociais viviam sob uma espécie de crise dos paradigmas epistemológicos. Ao mesmo tempo em que se apontava um vir a ser, no sentido de inovações teóricas e metodológicas, era perceptível a permanência com uma postura científica fundamentada, ainda, no paradigma cartesiano. Foi para questionar conhecimentos pretensamente universais, que a partir dos anos de 1950 (na Europa e nos Estados Unidos) e dos anos de 1960 (no Brasil), começaram a despontar obras dedicadas a desmistificar a condição feminina e, conseqüentemente, a própria ciência. Diante dos avanços e inovações no campo dos estudos sobre as mulheres, houve um questionamento a respeito do caráter masculino da ciência. Estariam as feministas produzindo um novo paradigma científico? Algumas passaram a defender que estava em curso a formulação de uma epistemologia feminista.

Este questionamento, elaborado principalmente por pesquisadores norte-americanos, procurava definir uma produção do conhecimento e uma interpretação da realidade pautada na desnaturalização das relações sociais estabelecidas historicamente entre homens e mulheres. Tratava-se do reconhecimento de que a sociedade é transposta por práticas, valores, comportamentos, ações e papéis sociais que marcam a vida dos sujeitos – homens e mulheres - de acordo com a sua identidade sexual.⁴ Embora seja difícil encontrar uma definição exata do que seria propriamente uma epistemologia feminista, é mais fácil diagnosticar quais são os princípios que as pesquisadoras e pesquisadores orientados por tal paradigma passaram a rejeitar:

Em suma, os pensadores feministas rejeitam os seguintes princípios metodológicos empiristas tradicionais: 1. A independência entre cientista e objeto de pesquisa; 2. A "descontextualização" da matéria do campo em que está inserida física e historicamente; 3. Teoria e prática neutras em valor; 4. A independência dos "fatos" em relação ao cientistas; 5. A superioridade do cientista em relação às outras pessoas.

A pesquisa de inspiração feminista quer que se reconheça que cientistas, objetos de pesquisa e "fatos" estão todos inter-relacionados, envolvidos em influências recíprocas e sujeitos a constrangimentos lingüísticos e de interpretação. (GERGEN, 1993: 117)

Os questionamentos acima enumerados apontam para uma postura teórica e metodológica que não são reflexões exclusivas das pesquisadoras feministas.

Integram um movimento mais amplo de problematização dos paradigmas das ciências sociais. Dentro dos estudos históricos o reflexo dos estudos feministas alimentou o debate sobre as relações entre subjetividade/objetividade do conhecimento histórico, sobre o papel do historiador/a na construção do conhecimento e a crítica a um fazer histórico que pretendia abolir o papel do historiador como sujeito. No entanto, há imprecisões acerca do uso do termo “epistemologia”. O maior questionamento está em pensar se, de fato, as teorias feministas, são capazes de oferecer um repertório teórico-metodológico que rompa com os paradigmas pré-existentes ou se o estudos feministas ainda podem ser situados dentro paradigma da modernidade. Entretanto, restam poucas dúvidas quanto ao caráter inovador do pensamento feminista ao tornar visível o caráter político da escrita da história:

Ao invés de haver uma separação entre a política feminista e os estudos acadêmicos de gênero, ambos são parte do mesmo projeto político: uma tentativa coletiva de confrontar e contestar as distribuições de poder existentes. Para historiadores feministas, esta é uma perspectiva teórica particularmente sedutora. Ela torna as análises críticas do passado e do presente uma ação continuada; o historiador pode interpretar o mundo ao mesmo tempo que tenta transformá-lo. (SCOTT, 1994:19)

A história das mulheres serviu como um alerta para a possibilidade de constituir outros cenários do passado, com atores sociais que – até então – haviam sido esquecidos. Todavia, a categoria “mulher” mostrou-se insuficiente para uma crítica radical da narrativa histórica tradicional. Transformar “mulher” em categoria de análise histórica corresponde a afirmar que mulheres e homens possuem identidades fixas, quase a-históricas. O resultado seria uma historiografia que escreveria uma história legítima sobre as mulheres, alertando para sua condição de opressão e silenciamento. (HUFTON) Ao contrário dessa perspectiva, o gênero entrou em cena como um conceito útil para refletir como se constituem os saberes sobre as diferenças sexuais (SCOTT, 1994). Gênero permite examinar como a história escrita é, também, constitutiva de diferença. O discurso historiográfico é, também, marcado pelo gênero. A pesquisa histórica e a história ensinada são duas dimensões relacionadas que contribuem para a organização de uma divisão sexual da sociedade.

A escola se constituiu como um espaço pedagógico que, por excelência, produz sentidos sobre o masculino e o feminino. Essas concepções são assentadas em um discurso da diferença - biológica, corporal, cultural – e se expressam cotidianamente através da linguagem e de práticas: a diferença sexual é sempre construída pelos discursos que a fundam e a legitimam. (CHARTIER, 2002) O ensino de história, ao selecionar currículos e conteúdos, contribui para solidificar ou questionar determinados modelos de explicação histórica que operam através de binarismos como público/privado, masculino/feminino, dominante/dominado, indivíduo/coletivo. Ao definir o que será ensinado nas aulas de História é preciso considerar

os mecanismos a partir dos quais se afirmam as estruturas de dominação social, as formas de violência simbólica reproduzidas por agentes sociais e instituições – entre elas a escola (BOURDIEU, 2009:46)

A proposta de pensar o ensino de história a partir do conceito de gênero nos conduz a pensar nos processos que legitimam uma escrita da história que naturaliza os lugares de mulheres e homens. Em suma, pretende-se desnudar as relações de poder que sustentam essas distinções. Lembrando, como diz PERROT (2005) que a divisão entre o público e o privado nada mais é do que uma categoria política, um meio de divisão sexual dos papéis, das tarefas e dos espaços.

A história das mulheres, sob a perspectiva do gênero, se coloca como um campo em construção que ainda busca uma zona de legitimidade que considere o gênero como um referencial teórico e as relações de gênero como um problema de investigação histórica. No âmbito da história escolar, a história das mulheres precisa ainda superar o lugar de estudo complementar que reforça a ideia de que exista uma História “com agá maiúscula” e histórias de menor relevância que serão estudadas se o tempo pedagógico do calendário permitir “vencer os conteúdos principais”.

Perspectivas excessivamente conteudistas e lineares colaboram para a exclusão e o silêncio sobre o gênero na história ensinada. Superar essas perspectivas requer pensar que os currículos são um conhecimento particular, historicamente formado, uma forma de regulação social, produzida através de estilos privilegiados de raciocínio, ou seja, os currículos são partes constitutivas das práticas escolares e como tais (re)produzem distinções.(POPKEWITZ,1994:190-194)

Biografia, escrita da história e história ensinada

Ao longo do século XX, a escrita biográfica no campo do conhecimento histórico passou por momentos de glória, mas, também, de visíveis recuos chegando a ser considerada como um gênero menor. Seu momento de glória está vinculado à produção historiográfica de cunho positivista, de uma história política tradicional, na qual a narração dos grandes fatos e a exaltação dos feitos dos “grandes homens” do passado serviria de exemplo de conduta e virtude para as gerações presentes e futuras. Com o surgimento do grupo dos Annales, na década de 1920, esse tipo de história política acontecimental, meramente narrativa e exaltadora dos grandes destinos individuais, foi fortemente combatida e, durante um bom tempo, a biografia foi esquecida. A atenção de grande parte dos historiadores voltou-se aos estudos de enfoque macro-estrutural segundo o qual a história deveria “identificar as estruturas e as relações que, independentemente das percepções e das intenções dos indivíduos, comandam os mecanismos econômicos, organizam as relações sociais, engendram as formas de discurso”. (CHARTIER, 1994:101-102)

No final de década de 60, a chamada terceira geração dos Annales proclamou a volta da narrativa, da história política e também a volta da biografia. Uma volta, no entanto, com novas problemáticas.

O dito “retorno” do gênero biográfico, que se insere num quadro mais amplo de questionamentos das grandes tradições historiográficas, ou como diz Chartier, de “refluxo dos grandes modelos explicativos”, (CHARTIER, 2002:8) retoma problemas que estão no centro do debate histórico contemporâneo, quais sejam, as relações entre indivíduo e sociedade, realidade e representação, narração e explicação. Este campo de produção tem se mostrado extremamente fecundo ao (re)introduzir no conjunto da produção historiográfica recente, estudos que, partindo de trajetórias individuais, alcançam questões mais gerais sobre a dinâmica da vida em sociedade, em diferentes tempos e espaços.⁵

Assim, a biografia ocupa hoje um importante espaço entre pesquisadores de diversas áreas do conhecimento: história, artes, antropologia, sociologia, filosofia, teoria da literatura, entre outras. Muitas vezes acusada de simples modismo, a investigação biográfica produzida no âmbito destes saberes tem revelado, ao contrário, que a discussão, bastante antiga, em torno da relação indivíduo e sociedade, por exemplo, permanece um tema “quente”, sujeito a inúmeras indagações e interpretações.

O que pode a biografia? Após longos quinze anos de trabalho, ao publicar a famosíssima biografia de São Luis, Jacques Le Goff afirmou que quando decidiu dar ao resultado de sua investigação sobre “uma personagem maior do Ocidente medieval” a forma da biografia imaginou que para um historiador isso seria uma “empresa difícil” e que “quanto ao modo de ser da história” que ele até então praticava, imaginava que se sentiria “deslocado”. “Tinha razão quanto ao primeiro ponto e me enganava quanto ao segundo”, concluiu o historiador. Nela, Le Goff afirmou ter reencontrado “quase todos os problemas da investigação e da escrita histórica” com os quais tinha até então se deparado. Mais que isso, afirmou que a biografia coloca hoje o historiador frente a frente com os “problemas essenciais – porém clássicos - de seu ofício de um modo particularmente agudo e complexo”. Para Le Goff, a biografia pode tornar-se “um observatório privilegiado para refletir utilmente sobre as convenções e sobre as ambições do ofício do historiador, sobre os limites dos conhecimentos adquiridos, sobre as redefinições de que ele tem necessidade”. Neste sentido, Jacques Le Goff pergunta: “Que objeto, mais e melhor que uma personagem, cristaliza em torno de si o conjunto de seu meio e o conjunto dos domínios que o historiador traça no campo do saber histórico?” Ou seja, os indivíduos atuam em diferentes domínios – o social, o econômico, o político, o cultural, o religioso – e vivem suas experiências de diferentes maneiras, o que possibilita ao historiador-biógrafo analisá-las e explicá-las, mesmo tendo consciência de que a busca do conhecimento do indivíduo integral é utópica. (LE GOFF, 2002:20-21)

Entretanto, apesar do evidente limite de tal abordagem – limite inerente à própria história enquanto uma “ciência de um tipo particular”, ou seja, um conhecimento “baseado em sinais e fragmentos de evidência”, como ressalta Ginzburg, é possível afirmar que, a partir de uma trajetória individual, torna-se possível ler uma sociedade. E isso não quer dizer que o indivíduo seja apenas um meio e a sociedade, o objetivo final. É preciso fugir à armadilha de conceber indivíduo e sociedade como entidades autônomas e, portanto, passíveis de serem entendidas de forma isolada. Aquilo a que chamamos sociedade, segundo Norbert Elias, nada mais é do que a *rede de funções* que as pessoas desempenham umas em relação às outras. Ou seja, as pessoas estão ligadas entre si por uma rede de funções interdependentes, onde “a margem de decisão individual é sempre limitada, mas é também muito variável em sua natureza e extensão, dependendo dos instrumentos de poder controlados por uma dada pessoa”. (ELIAS, 1994:51)

Se a biografia tradicional concebe o indivíduo de forma homogênea e retrata sua trajetória de forma linear, contínua e sem sobressaltos, na sua forma renovada os indivíduos podem ser analisados e compreendidos nas suas múltiplas faces através de um estudo de trajetória que abre espaço para a contradição e o descontínuo já que os indivíduos seguidamente se vêem em meio às encruzilhadas da vida. Ver o indivíduo atuando em diferentes espaços sociais possibilita ao historiador o exame da constituição e da manutenção de suas redes de relações num contexto sempre em devir. O contexto, neste caso, passa a ser entendido como um “campo de possibilidades historicamente determinadas” (GINZBURG, 1989) no sentido de que é aí que se defrontam as regras sociais e as manifestações de liberdade individual. As relações e tensões entre a ação individual e o contexto social apresentam-se, pois, como uma das problemáticas mais importantes referentes ao gênero biográfico no campo do saber histórico e pode ser um elemento relevante de compreensão de uma determinada sociedade por intermédio da história ensinada.

A perspectiva biográfica no cotidiano escolar encontrou lugar de destaque nos currículos escolares imperiais e seguiu incólume no período republicano. A influência da historiografia positivista pautou os elementos que seriam significativos na construção de programas de ensino que resultassem na formação de cidadãos com sólidos valores patrióticos, e que demonstrassem reverência aos grandes vultos do passado, tomando-os como exemplos a ser seguidos. O fim do regime militar no Brasil abriu espaço para que os currículos de História fossem questionados e revistos. Até então, desde a constituição da História enquanto disciplina escolar, a perspectiva mais simplista da abordagem biográfica formou gerações de estudantes.

Com novos aportes teóricos e metodológicos, alguns aqui expressos, a biografia apresenta-se como uma possibilidade interessante para levar os estudantes a pensar historicamente já que o

exame de trajetórias individuais nos permite avaliar estratégias e ações de atores em diferentes situações e posições sociais, seus movimentos, seus recursos, as formas como as utilizam ou procuram maximizá-los, suas redes de relações, como se estruturam, como as acionam, nelas se locomovem ou as abandonam. Centrando nossa atenção em atores estamos, ao mesmo tempo, refletindo sobre padrões e mecanismos sociais mais amplos. (GRYNSZPAN, 1990:74-75)

Outro aspecto importante a ser destacado nesse processo de renovação biográfica diz respeito à eleição dos personagens. Indivíduos pertencentes a diferentes grupos sociais e não mais somente os “grandes homens” do passado passam a integrar, também, o conjunto dos estudos biográficos atuais: escravos, ex-escravos, operários, mulheres, entre outros. Todavia, não é o caso de eliminar da investigação biográfica renovada o exame de trajetórias de personagens provenientes das elites, característica marcante das biografias tradicionais. Qualquer existência pode ser objeto de estudo e tomada como um caminho para a leitura de uma sociedade de forma qualificada e problematizadora desde que se tenha as fontes disponíveis e que se evite o que Pierre Bourdieu chamou de “ilusão biográfica”, ou seja, “tentar compreender uma vida como uma série única e, por si só, suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outra ligação que a vinculação a um “sujeito” cuja única constância é a do nome próprio”. (1996:81) Para Bourdieu, essa forma de conceber uma trajetória é “quase tão absurda quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto, é, a matriz das relações objetivas entre as diversas estações”. (Idem)

A presença de alguns elementos dessa nova concepção de biografia está presente, por exemplo, no livro didático *Tudo é história*. No manual, o autor justifica tal presença para o estudo da História:

Por que este livro tem biografias nas laterais das páginas? Há pessoas que acreditam em uma História feita por grandes personagens, indivíduos que, sozinhos, foram capazes de mudar o mundo. Outros, ao contrário, acham que os indivíduos não têm nenhuma participação na História. Para estes, a História é movida pelos interesses das classes sociais ou das instituições. Neste livro, a História não é vista de nenhuma dessas formas. Ela é apresentada como resultado das relações sociais que as pessoas (integrantes das classes sociais e das instituições) estabelecem entre si. Este livro traz pequenas biografias (muitas vezes acompanhadas de imagens) de pessoas relacionadas aos temas estudados. O objetivo é que vocês percebam que a História é feita por diferentes sujeitos históricos. Vocês vão ler biografias de reis e rainhas, presidentes, militares, revolucionários, artistas, músicos, cientistas, inventores, enfim, gente de todas as classes e das mais diferentes atividades. Todas essas pessoas fizeram e fazem a História. (CARDOSO: 2006:9)

Para ficarmos em alguns exemplos do referenciado acima, no capítulo quarto do livro didático *Tudo é história*, referente ao tema do fascismo, os sujeitos históricos em destaque são o dirigente do Partido Nazista Adolf Hitler e o poeta e dramaturgo alemão Bertold Brecht. Já no capítulo quinto, o qual trata da guerra civil espanhola, os personagens destacados pelos autores são o pintor espanhol Pablo Picasso, Eric Arthur Blair, verdadeiro nome do escritor inglês George Orwell, além do poeta e dramaturgo

espanhol Frederico Garcia Lorca. Quando o tema abordado é a história do Brasil, no capítulo vinte, intitulado “Brasil: a vitória da linha dura”, o economista Celso Furtado, os presidentes militares Castelo Branco, Artur da Costa e Silva e Emílio Garrastazu Médici, o cardeal-arcebispo Dom Helder Câmara bem como os revolucionários Carlos Lamarca e Carlos Marighella integram os boxes biográficos do manual didático.

Ao selecionar personagens oriundos de diferentes campos e com projeções sociais variadas, vivendo um mesmo contexto histórico, o autor do livro didático permitem que os professores de História possam discutir com estudantes sobre uma das questões centrais da investida biográfica, ou seja, do quanto é relativo o poder de decisão e ação das pessoas diante das estruturas sociais. Como diz Elias, “o que é moldado pela sociedade também molda”, isto é, “o indivíduo é ao mesmo tempo moeda e matriz”. (ELIAS, 1994:52)

Maria Antonieta e a França do Ancien Régime

Assim, gênero e biografia constituem duas abordagens que podem contribuir para ressignificar os currículos do ensino de história. Esse cruzamento entre personagem e suas construções de gênero pode ser estudado a partir de diversas metodologias. Propomos fazer uso do cinema como forma de leitura histórica eficaz para problematizar as relações entre homens e mulheres, identificando, entre outros aspectos, como as fronteiras do gênero constroem um campo de possibilidades para a ação do indivíduo.

Para uma aproximação do cinema em sala de aula cabe recordar que um filme histórico será sempre *uma* representação do passado:

(...) um filme é o resultado de um empreendimento coletivo no qual o ator e a equipe de filmagem desempenham seus papéis junto ao diretor, sem falar no autor do roteiro, ou no livro em que o filme se baseia tantas vezes – de forma que os eventos históricos alcançam o espectador somente depois de ter passado por um duplo filtro, o literário e o cinematográfico. (BURKE, 2004:199-200)

Considerar o contexto de produção da película é importante para situá-la na condição de fonte histórica, revelando que como todo documento o filme também é o resultado de uma intencionalidade e carrega visões sobre o passado que se propõe a retratar e sobre a sociedade em que foi produzido. Para Napolitano (2011), o cinema é uma forma de escrita fílmica da história formada através de estratégias de representação que dão sentido político aos filmes. Assim, ao analisar o filme é necessário um olhar atento às estratégias de monumentalização de eventos e personagens ou à sua desconstrução enquanto monumentos.

Escolhemos abordar um filme sobre Maria Antonieta (1755-1793), personagem polêmica que nasceu filha da nobreza austríaca e morreu como rainha destronada da França. Como parte da nobreza, Maria Antonieta pertenceu à elite da sociedade estamental do Antigo Regime. A narrativa fílmica sobre sua vida pode colaborar para compreender as formas de sociabilidade da nobreza européia, os lugares que eram reservados para as mulheres. Igualmente, contribui para refletir sobre a forma como esse personagem foi e é lembrado considerando as estratégias que Maria Antonieta lançou para coexistir com a dupla condição que o século das luzes lhe impôs: a mulher (privada) e a Rainha (pública).

O filme *Maria Antonieta* de Sofia Coppola é uma cinebiografia lançada em 2007 no nosso país. O filme chegou após a publicação no Brasil de duas biografias, respectivamente em 2004 e 2006: *Maria Antonieta*, a última rainha da França, da historiadora francesa Evelyne Lever e *Maria Antonieta*, da inglesa Antonia Fraser. Essas biografias históricas têm como centro a vida da princesa austríaca da dinastia Habsburgo que foi enviada à França para cumprir o casamento arranjado com o delfim Luís, futuro rei Luís XVI.

Consideramos a possibilidade de seguir a trajetória de vida de Maria Antonieta como um fio que nos conduza a diversas tramas da sociedade do Antigo Regime francês. A vida da última rainha da França pode ser uma porta de entrada para se discutir a tensão que há entre a liberdade individual e os condicionamentos sociais bem como as relações de gênero como parte central da vida política das monarquias absolutistas européias.

O filme de Coppola tem como cena final a saída da família real do Palácio de Versailles, após um dos mais importantes episódios da Revolução Francesa: em outubro de 1789 populares invadiram o palácio e obrigam a família real a transferir-se para Paris. Em 1792, a Convenção Nacional aboliu a Monarquia. Considerados símbolos do Ancien Régime, Luís XVI e Maria Antonieta foram julgados e condenados por conspiração contra a pátria. Ambos morreram na guilhotina em 1793.

O foco do filme, no entanto, não são propriamente os eventos da Revolução Francesa. A história se centra na vida da princesa (e posterior rainha). Ao que tudo indica, Coppola faz um intento de mostrar nessa trajetória as várias faces da personalidade de Maria Antonieta, que entrou para a história como uma mulher frívola, esbanjadora e insensível, principalmente em relação às mazelas das camadas populares francesas. Essa suposta indiferença teria sido eternizada em frase direcionada às massas famintas: “se não têm pão que comam brioques”. Assim, um dos aspectos a ser observados na película é analisar como a mesma aborda a figura da mulher/rainha Maria Antonieta.

Maria Antonieta era filha da rainha do império austríaco, um dos mais importantes representantes do absolutismo monárquico. As cenas iniciais do filme nos permitem imaginar a adaptação da jovem princesa à corte francesa e os seus movimentos em relações às regras sociais então vigentes. Embora os dois reinos vivessem sob o regime monárquico, existiam diferenças culturais e políticas significativas entre o austero reino austríaco e o luxo de *Versailles*. Compreender a força dos rituais para a legitimidade monárquica é um dos primeiros aprendizados de Maria Antonieta.

O filme possibilita discutir o caráter político e diplomático dos casamentos reais. Igualmente político era vida conjugal do Delfim Luís com a princesa. Longe dos contos de princesas, o casamento só foi consumado anos depois. A ausência de um príncipe herdeiro desestabilizava não apenas o casamento de Maria Antonieta mas o acordo entre os dois reinos, denotando que a vida privada da família real era, na verdade, um assunto público. Outro aspecto a ser pensado é em que medida o filme *Maria Antonieta* permite analisar as construções de gênero na corte francesa do final do século XVIII. O contexto histórico, outro elemento passível de ser examinado a partir de uma trajetória individual, é o da crise do Antigo Regime. Em que medida haveria, também, uma crise nos lugares de gênero? Quais são os papéis socialmente desempenhados pelas mulheres e homens que habitavam o universo da corte? A figura de Maria Antonieta, ao longo do filme, oscila entre a da rainha frívola e a da mãe/esposa/rainha dedicada (à sua família e ao povo francês). Esse dualismo do personagem nos faz pensar nas representações comumente atribuídas às personagens históricas femininas, oscilando entre as mulheres pecadoras e más (Eva) e as mulheres santas (Maria).

O filme *Maria Antonieta* contribui para formar um discurso sobre o passado, atribuindo significados à sociedade francesa do final do século XVIII, (re)produzindo uma imagem sobre a nobreza e sobre os eventos que envolveram a vida da rainha, da corte e da história da França. Nesse sentido, diversas cenas convidam a pensar quais foram as imagens que sobreviveram ao nosso tempo sobre a vida de Maria Antonieta. As biografias escritas sobre ela indicam que, ao contrário de outras personagens femininas, a rainha da França teve sua vida registrada em muitos documentos: retratos, cartas, documentos oficiais do governo resistiram ao tempo assim como panfletos e publicações em jornais sobre a sua atuação política. Após a Revolução, Maria Antonieta foi apontada como uma das principais responsáveis pela crise francesa devido aos seus frequentes hábitos luxuosos e supostos adultérios. A culpa, uma vez mais, recaía sobre uma mulher que passou a representar a derrocada da monarquia.

Longe de isentar Maria Antonieta, o filme de Sofia Coppola permite explorar outras facetas desta personagem. Para retratar essas complexidades, a diretora busca uma interlocução (nada fácil) entre uma linguagem que segue o protótipo do filme de época e um filme contemporâneo. Em diversas cenas há um diálogo entre a época retratada e a linguagem pop-contemporânea que influencia o trabalho de Sofia Coppola. Este elemento pode ser explorado no contexto da sala de aula: a proposta é que se discuta o resultado da mescla de elementos do século XVIII com uma estrutura fílmica contemporânea. Quais seriam as intenções de Coppola ao criar uma narrativa fílmica com essas características? Um dos resultados parece ser a negação da cineasta a contar a história de Maria Antonieta “como ela realmente aconteceu”, evidenciando suas releituras tanto do contexto histórico quanto dos personagens.

Referências Bibliográficas:

- BOURDIEU, Pierre. Razões práticas: sobre a teoria da ação. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- BURKE, Peter. Testemunha Ocular: história e imagem. Bauru: São Paulo: EDUSC, 2004.
- CARDOSO, Oldimar. Tudo é história. (9º ano do ensino fundamental). São Paulo: Ática, 2006.
- CHARTIER, Roger. A história entre narrativa e conhecimento. In: À beira da falésia. A história entre certezas e inquietudes. Porto Alegre, Ed. Universidade/UFRGS, 2002.
- _____. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 13, 1994.
- DEL PRIORE, Mary. História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Editora Contexto, 1997.
- ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.
- FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de história. Campinas/SP: Papirus, 2003.
- GERGEN, Mary McCanney. Rumo a uma Metateoria e Metodologia Feminista nas Ciências Sociais. In: GERGEN, Mary MacCanney. O pensamento feminista e a estrutura do conhecimento. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; Ed. UNB, 1993.
- GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas e sinais. Morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GRYNSZPAN, Mário. Os idiomas da patronagem: um estudo da trajetória de Tenório Cavalcanti. Revista Brasileira de Ciências Sociais, n. 14, out., 1990, p. 74-75.
- HUFTON, Olwen. Mulheres/Homens. Uma questão subversiva. In: BOUTIER, Jean. JULIA, Dominique. Em que pensam os historiadores? In: _____ (org) Passados Recompuestos: campos e canteiros da História. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; Editora FGV, 1998.
- LE GOFF, Jacques. São Luis. Biografia. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- NAPOLITANO, Marcos. A escrita fílmica da história e a monumentalização do passado: uma análise comparada de Amistad e Danton. In: CAPELATO, Maria Helena. [et. al.] História e cinema: dimensões históricas do audiovisual. São Paulo: Alameda, 2011. 2ª ed.
- Parâmetros Curriculares Nacionais. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>, acesso em julho de 2010.
- PERROT, Michelle. As mulheres ou os silêncios da história. Bauru, SP: EDUSC, 2005.
- POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomás Tadeu da (org). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Ed.; Cortez, 2006.
- SCOTT, Joan W. Prefácio a Gender and Politics of History. Cadernos Pagu (3) 1994: pp. 11-27.
- PEREIRA, Nilton M. & SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. Revista Anos 90. Porto Alegre, v. 15, n. 28, dez. 2008.
- SILVA, Tomás Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Notas

1 Doutora em História. Professora do curso de História da Universidade de Caxias do Sul

3 Existe já um número vasto de publicações no Brasil sobre a história das mulheres. Porém, para delimitar os objetivos deste tipo de abordagem, destacamos aqui um trecho do prefácio do livro organizado por Mary Del Priore *História das Mulheres no Brasil*: "A história das mulheres é relacional, inclui tudo que envolve o ser humano, suas aspirações e realizações, seus parceiros e contemporâneos, suas construções e derrotas. Nessa perspectiva, a história das mulheres é fundamental para se compreender a história geral: a do Brasil, ou mesmo aquela do Ocidente cristão. (...) Muito se escreveu sobre a dificuldade de se construir a história das mulheres, mascaradas que eram pela fala dos homens e ausentes que estavam do cenário histórico. Esta discussão está superada. As páginas a seguir oferecem o frescor de uma estrutura na qual se desvenda o cruzamento das trajetórias femininas nas representações, no sonho, na história política e na vida social". (1997:8-9)

4 Sobre o conceito de gênero ver: SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez., 1995. SCOTT, Joan. Prefácio a *Gender and Politics of History*. *Cadernos Pagu*, Campinas, n.3, 1994. TILLY, Louise. Gênero, História das Mulheres e História Social. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 3, 1994. VARIKAS, Eleni. Gênero, Experiência e Subjetividade: a propósito do desacordo Tilly-Scott. *Cadernos Pagu*, Campinas, n.3, 1994

5 Ver, por exemplo, SCHMIDT, Benito Bisso. *Em busca da terra da promessa: a história de dois líderes socialistas*. Porto Alegre: Palmarinca, 2004; SILVA, Haike Roselane Kleber da. *Entre o amor ao Brasil e ao modo de ser alemão: a história de uma liderança étnica (1868-1950)*. São Leopoldo: Oikos, 2006; XAVIER, Regina Célia Lima. *Religiosidade e escravidão no século XIX: mestre Tito*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.