

DOI: <https://doi.org/10.61895/pl.v18i34.21202>

## TEORIAS FEMINISTAS E A DIDÁTICA DA HISTÓRIA NO CONTEXTO DOS 60 ANOS DO GOLPE CIVIL-MILITAR DE 1964: INTERSECÇÕES E DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

**Nashla Dahás**

Doutora em História Social pela UFRJ. Pós-doutorado em História do Tempo Presente pela UDESC.

E-mail: [nashladahas28@gmail.com](mailto:nashladahas28@gmail.com)

### Resumo

No contexto de rememoração brasileiro por ocasião dos 60 anos do golpe civil-militar de 1964, o campo das humanidades mostra-se atingido por fenômenos diversos e convergentes, entre os quais consideramos dois: a Didática da História como ponto de inflexão/reflexão sobre os termos básicos do ensino-aprendizagem tal como vêm sendo praticados ao menos nos últimos 30 anos; e a necessidade de um balanço das novas abordagens historiográficas e metodologias de ensino sobre o golpe e a ditadura diante do emergência e reprodução dos negacionismos, revisionismos e falseamentos históricos que recaem sobre a temática no espaço público. Postulamos que o gênero atravessa ambas as transformações e, a partir das teorias feministas (entre outras possibilidades), pode conduzi-las na direção da ampliação da consciência histórica de jovens estudantes da educação básica e do ensino superior a respeito da ditadura e da memória histórica da violência e do autoritarismo no país. Para discutir as questões propostas, vamos fazer uso da seguinte fonte: o Relatório entregue por Inês Etienne Romeu à Ordem dos Advogados do Brasil (1980) incluindo sua declaração (1981), o chamado “Relatório Inês”, a respeito dos três meses em que esteve em poder dos militares, desde que fora detida, em 5 de maio de 1971, escrito em setembro daquele ano.

**Palavras-Chave:** Didática da História. Ditadura e ensino de história. Teorias feministas.

## FEMINIST THEORIES AND THE DIDACTICS OF HISTORY IN THE CONTEXT OF THE 60th ANNIVERSARY OF THE 1964 CIVIL-MILITARY COUP: INTERSECTIONS AND INTERDISCIPLINARY DIALOGUES

### Abstract:

In the context of Brazilian remembrance on the occasion of the 60th anniversary of the civil-military coup of 1964, the field of humanities is affected by diverse and convergent phenomena, among which we consider two: the Didactics of History as a turning point\reflection on the basic terms of teaching-learning as they have been practiced for at least the last 30 years; and the need for a balance of the new historiographical approaches and teaching methodologies on the coup and the dictatorship in the face of the emergence and reproduction of denialism, revisionism and historical falsifications that fall on the theme in the public space. We postulate that gender goes through both transformations and based on feminist theories (among other possibilities), can lead them towards the expansion of the historical awareness of young students in basic and higher education about the dictatorship and the historical memory of violence and authoritarianism in the country. To discuss the proposed questions, we will make use of the following source: the Report delivered by Inês Etienne Romeu to the Brazilian Bar Association (1980) including her statement (1981), the so-called "Inês Report", regarding the three months in which she was in the hands of the military, since she was detained, on May 5, 1971, written in September of that year.

**Key words:** Didactics of History. Dictatorship and the teaching of history. Feminist theories.

### Introdução

No contexto de comemoração brasileiro por ocasião dos 60 anos do golpe civil-militar de 1964, o campo das humanidades mostra-se atingido por fenômenos diversos e convergentes, entre os quais consideramos dois como fundamentais neste artigo, quais sejam, a Didática da História como ponto de inflexão\reflexão sobre os termos básicos do ensino-aprendizagem tal como vêm sendo praticados ao menos nos últimos 30 anos; e a necessidade de um balanço das novas abordagens historiográficas sobre o golpe e a ditadura diante do emergência e reprodução dos negacionismos (Napolitano, 2021), revisionismos e falseamentos históricos que recaem sobre a temática no espaço público. Postulamos que o gênero atravessa ambas as transformações e pode conduzi-las na direção da ampliação da consciência histórica de jovens estudantes da

educação básica e do ensino superior a respeito da ditadura e da memória histórica da violência e do autoritarismo no país. Para discutir as questões propostas, vamos fazer uso da seguinte fonte: o Relatório entregue por Inês Etienne Romeu à Ordem dos Advogados do Brasil (1980) incluindo sua declaração (1981), o chamado “Relatório Inês”, a respeito dos três meses em que esteve em poder dos militares, desde que fora detida, em 5 de maio de 1971<sup>1</sup>, escrito em setembro daquele ano.

Este artigo está dividido em três partes interrelacionadas: na primeira, situamos o campo da Didática da História e seus conceitos mais recorrentemente apropriados em publicações que resultam da prática de ensino no país no tempo presente - este, entendido como temporalidade circunscrita pelas demandas da memória social e suas representações no interior de uma abordagem localizada na História do Tempo Presente. A HTP, por sua vez, configura-se também como uma forma de lidar com a produção de conhecimento e está atravessada pelas modalidades sociais de sentir e pensar a violência de Estado, ou seja, a violência estrutural (Boudoux; Dahás, 2020). Assim, são discutidas a reformulação da Didática como disciplina e campo de estudos e principalmente as transformações operadas no deslocamento do ensino para o ensino-aprendizagem à luz de conceitos como consciência histórica (Rüsen, 2011) e educação histórica (Barca, 2011), ambos tomados a partir do cotidiano dos relatos de teoria e prática docentes no seio da realidade brasileira.

No segundo momento, a partir de um diálogo interdisciplinar, propomos pontes de sentido entre o ensino de história - em suas bases explicitadas anteriormente - e um conjunto de ideias postulado pela importante teórica feminista, bell hooks, escritora e professora estadunidense, especialmente a partir do livro *Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade* (2017).

Na terceira parte, que precede nossas considerações finais, buscamos mostrar que num país como o Brasil atual, herdeiro de genocídios históricos sobre os povos africanos e originários, e altamente reprodutor de desigualdades e sistemas de opressão, o ensino de história que se remete à ditadura não deve se abster dos saberes provenientes da luta social, como as teorias de gênero, os feminismos, a decolonialidade, a educação antirracista, entre outros. Nesse escopo,

---

<sup>1</sup> Inês Etienne Romeu foi presa (novamente) em novembro de 1971 e condenada à prisão perpétua. Depois da anistia, em agosto de 1979, foi a última presa política a ser libertada. Ver mais em: CARVALHO, Lucila Lang Patriani de [et al.]; OLIVEIRA, Bruno Gomes (Org.). **Se eu morrer** [livro eletrônico] : Inês Etienne e a denúncia da violência de Estado e de gênero. São Paulo: Editora Monstra, 2021.

nos identificamos com o conceito de saberes localizados proposto por Donna Haraway (1995, 2009), segundo o qual, o conhecimento trata, em todas as circunstâncias, de corpos localizados territorial, social e temporalmente. Assim, vamos discutir a corporificação do conhecimento e da aprendizagem histórica identificando a localização social e política do corpo feminino afetado pela repressão do Estado entre 1964 e 1985.

Entendemos que esse momento de memórias críticas dos 60 anos do golpe civil-militar é também aquele em que uma aprendizagem histórica que se quer renovada teórica e metodologicamente busca nos temas candentes socialmente os seus conteúdos, assim como incorpora as lentes, nesse caso, antissexistas, para interpretar o passado-presente.

Conscientes de certa segmentação em nosso texto, buscamos justificar essa estratégia por uma razão de organização do pensamento e uso prático de uma noção recorrente nos diversos campos acadêmicos, mas ainda pouco experimentada: a interdisciplinaridade. Ainda que estejamos na esfera macro da ciência histórica, nosso esforço se dá no sentido de articular o ensino de história e mais especificamente a Didática da História à parte do arcabouço teórico-prático de gênero proposto por uma intelectual feminista de grande apelo entre jovens estudantes e à historiografia\ensino da ditadura no contexto dos 60 anos do golpe de 64, quando novas abordagens, fontes, sujeitos, cronologias e temáticas vêm emergindo.

### **A Didática da História no tempo presente brasileiro**

Em “Didática da história: uma leitura teórica sobre a História na prática” (2010), Luis Fernando Cerri discute uma espécie de DNA do ensino escolar, apontando o nacionalismo de base senhorial e escravista como uma força estrutural nos currículos de História no Brasil. Sua atualização ideológica e afetiva fora ainda uma tarefa cumprida durante a ditadura sob os termos da Doutrina de Segurança Nacional. Entre outras, essas duas características históricas teriam contribuído fundamentalmente para a crise que se instala no campo de produção de conhecimento em história a partir dos anos de 1980, com o processo de redemocratização gerido pelo poder militar. Interessante notar um dos termos utilizados pelo historiador para descrever o *ethos* desse tipo de história ensinada: colaboracionista - no sentido de integrar-se a um padrão explicativo nacionalista de viés assimilador de identidades.

Cerri (2010) constata, porém, o deslocamento dos objetivos do ensino de história, operado pelo surgimento da disciplina especializada Didática da História em direção à sociedade, à cultura histórica e à vida. No que concerne à cultura histórica, é Maria Auxiliadora Schmidt (2014) quem nos explica que se trata de uma referência para a relação entre o ensino e a aprendizagem da história: a cultura não se situa como elemento absolutamente superestrutural, nem pode ser entendida como mero reflexo da infraestrutura, mas necessita ser apreendida no e a partir de processos relacionais. Assim, são considerados elementos da cultura fundamentais para a construção das referências individuais e coletivas que produzem orientação temporal os artefatos, ideias, signos e símbolos, as linguagens e tudo o que permite e realiza as mediações dos e entre sujeitos. De nossa perspectiva, trata-se de mergulhar a percepção da escola na vida social e nos elementos que conformam as suas representações históricas.

Na esteira do esgotamento de sentido da ciência histórica tradicional eurocentrada e da legitimidade pública da docência ligada quase exclusivamente a esse padrão de História, sobretudo a partir do ano 2000, a Didática - entendida para além da metodologia de ensino e como campo de reformulação dos seus objetivos, preocupada com a produção de subjetividades\identidades autônomas, capazes de propor articulações entre temporalidades que possam abrir novas formas de pensar, sentir e atribuir significados ao tempo - elevou o conceito de consciência histórica a um lugar central da produção de conhecimento em História nas universidades, especialmente na formação inicial de professores\as e nas salas de aula da educação básica.

Vale ressaltar o papel fundamental que o programa nacional de Estágio Supervisionado Curricular vem cumprindo nos cursos de licenciatura em História desde 2002 (Cainelli, Solé, Noda, 2022), com destaque para projetos de ensino-aprendizagem de fundamentação teórica baseada na educação histórica (Barca, 2007) e, portanto, preocupados com o pensamento histórico de estudantes e professores\as, para além dos conteúdos objetivos. O estágio supervisionado é, portanto, considerado um espaço privilegiado para se pensar e discutir os processos cognitivos e epistemológicos que participam da construção do pensamento histórico. Já a educação histórica desloca o foco de “o que deve ser ensinado”, em geral, arrolamento de conteúdos que se tornam metas de gestão de sala de aula para professores\as da educação básica, ou de “como se deve ensinar História na escola”, debate que se coloca estritamente como metodológico, para as diversas operações relacionadas ao desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica de diferentes sujeitos. De acordo com Bereta e Rossato

(2013), as questões pertinentes nessa perspectiva privilegiam a aprendizagem, ou seja, centram-se na análise de como crianças, jovens e adultos elaboram conhecimentos sobre a história. A investigação desse processo se dá num determinado contexto social e histórico, e seria a tarefa empírica da Didática da História.

De forma resumida, na Didática da história estão imbricados o conceito de consciência histórica proposto por Rüsen (2001) - espécie de face interna da aprendizagem histórica em que se situam os processos mentais e subjetivos de formação\transformação da identidade histórica e das memórias coletivas a partir da experiência histórica - e uma visão construtivista e de base epistemológica da aprendizagem sustentada por um perfil investigativo da formação inicial, pela conscientização acerca do processo metodológico de construção da narrativa histórica e pela diversidade das representações do tempo histórico (Blanch, Fernández, 2010).

À pergunta “O que é e com que finalidade praticamos (ainda) hoje a Didática da História?”, Rüsen (2011) responde que se trata de um contínuo repensar da relação entre a didática e história com vistas à aprendizagem histórica para a vida prática, promovendo a capacidade autônoma de memória histórica e orientação temporal baseadas na interpretação do passado com a ajuda de suas representações. Nesse processo, o sujeito aprendiz adquire recursos para lidar com suas próprias referências temporais e aprende a problematizá-las segundo procedimentos metodológicos que ele reconhece. O processo de produção de conhecimento histórico passa a ser entendido como ferramenta de compreensão da vida e nos ajuda a reformular as perguntas, rearranjar as bases conceituais de entendimento em intensa interação com a realidade, tanto de professores\as quanto de estudantes, tornando, enfim, o passado histórico uma esfera essencial da vida cotidiana.

Novamente, acusamos nossa mea-culpa em relação às reduções na abordagem de tema tão amplo e cuja bibliografia continua a se multiplicar. Consideramos, porém, que cada tentativa de síntese é única em suas apropriações e relações estabelecidas. Esperamos, assim, contribuir com o debate, sem pretensões definidoras dos seus sentidos.

## Teorias feministas como lentes estruturantes no ensino de história

Recorreremos nesse momento a uma intelectual feminista que nos ajuda a praticar a aprendizagem histórica, tal como colocada na seção anterior, adensando, contudo, a sensibilidade e o senso crítico a partir da luta antixista. bell hooks é pensadora de grande produção e repercussão, de forma que as suas ideias poderiam ser analisadas desde inúmeras outras perspectivas, como a da interseccionalidade, da educação para as relações étnico-raciais, do feminismo negro e da desigualdade de classes. Nosso foco nas questões de gênero diz respeito às relações interdisciplinares que buscamos estabelecer (anteriormente mencionadas) e à nossa formação especializada no campo da História disciplinar. Justifica-se a escolha também pelo fato de que a violência de gênero no Brasil é uma prática social e institucional consolidada e pouco afeita a mudanças, haja vista o recorde de feminicídios atingido em 2022, com uma mulher morta a cada seis horas no país (G1, 8 mar. 2023).

Esse é o contexto, portanto, do qual partimos, marcado ainda pelos ecos de uma ampliação social e política neoconservadora pós-pandemia de Covid-19 associada ao bolsonarismo (Nunes, 2022) que ocupou o poder entre 2018 e 2022, período no qual a Educação brasileira foi atingida por seguidos cortes orçamentários, desvalorização da atividade docente em todos os níveis, descumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (2014) e negacionismos produzidos por autoridades do Estado e compartilhados socialmente. Conforme lembram Dahás e Gomes (2023), durante o auge do período pandêmico (2020-21), foram observados altos índices de evasão escolar, disparidades de acesso às Tecnologias da Informação e da Comunicação e obrigatoriedade do cumprimento de uma Base Nacional Comum Curricular (2017) conservadora da qual o termo gênero foi eliminado, dificultando a criação de estratégias de aprendizagem relacionadas à temática em sala de aula.

Cabe ainda, brevemente, esclarecer as ferramentas teóricas que estamos utilizando: a compreensão da categoria gênero neste artigo é tributária do célebre texto da historiadora J. Scott, (1995) “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, publicado originalmente em 1986. Scott propôs um conceito de gênero como percepção determinada, hierarquizada e cristalizada sobre as diferenças sexuais. A historiadora não negava a existência de diferenças entre corpos sexuados, mas seu interesse recaía sobre os sentidos culturais atribuídos a essas

diferenças que as posicionavam dentro de relações de poder hierárquicas (Boudoux; Dahás, 2020). No campo do ensino de história, a utilidade analítica do gênero reside, entre outras

possibilidades, na desnaturalização de enquadramentos como “masculino e feminino”, “homens e mulheres”, “sexo e gênero” etc., assim como no questionamento de uma perspectiva androcêntrica da História, ao permitir compreender como as hierarquias de gênero são “construídas, legitimadas e postas em funcionamento” (Forquim, 2018, p. 7, *apud* Meneses; Fialho; Machado; 2022).

Outras duas categorias fundamentais são a de teoria feminista, tal como proposta por hooks (2017): destinada à desconstrução da categoria “mulher” e em defesa da ideia de que o gênero não é o único determinante da identidade feminina (p. 105); e, ainda: “Feminismo é um movimento para acabar com o sexismo, exploração sexista e opressão” (hooks, 2018); e a de sexismo proposta por Maria Cristina Ferreira (2004) segundo a qual trata-se de um elemento ativo da cultura histórica patriarcal que inclui a desqualificação, a subordinação e a discriminação de uma pessoa baseada na dualidade dos sexos de homens e mulheres.

A título de esclarecimento, convém lembrar ainda que vamos trabalhar com ideias de uma ativista do feminismo negro, para quem a interseccionalidade entre classe, raça e gênero é indissociável na interpretação sensível da realidade social. De maneira alguma gostaríamos de esvaziar tal entendimento ao abordarmos especificamente as noções feministas em diálogo com a didática da história no contexto das lembranças da ditadura no Brasil. Apenas, nos propomos uma delimitação possível, entendendo que as teorias servem à expansão dos horizontes possíveis a cada pesquisador\professor\professora, e não como uma espécie de opressão pela única possibilidade de sua tomada como referência em um grau de totalidade. Por isso, desde já, deixamos aqui nosso registro e convite para que os\as leitores\as conheçam e se aprofundem no feminismo negro da autora, que nos escapa no espaço e tempo deste texto, mas cuja potência aponta para a interseccionalidade também como categoria analítica.

Do conjunto de postulados que encontramos em *Ensinando a transgredir* (2017), gostaríamos de destacar os seguintes:

- (1) “Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros” (p. 17);
- (2) “O nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos” (p. 25);
- (3) “Na sala de aula, transformada, é muito mais necessário explicar a filosofia, a estratégia e a intenção do curso do que no contexto “normal”” (p. 60);
- (4) “Quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática. [...] A teoria não é intrinsecamente curativa,

libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o face dirigimos nossa teorização para esse fim” (pp. 85-6); (5) “Temos de trabalhar ativamente para chamar a atenção para a importância de criar uma teoria capaz de promover movimentos feministas renovados, destacando especialmente aquelas teorias que procuram intensificar a oposição do feminismo ao sexismo e à opressão sexista” (p. 97); (6) “...A nossa teoria feminista que tem o objetivo de transformar a consciência, que realmente quer falar com um público diversificado, funciona: não é uma fantasia ingênua” (p. 100).

Embora possa parecer que extraímos trechos de forma aleatória, o livro em questão acompanha a autorreflexão de bell hooks sobre sua trajetória como educadora, professora universitária e teórica feminista negra, de maneira que ao observar o amadurecimento da escritora a partir do seu relato, também nos aproximamos crescentemente da sua teoria feminista estruturalmente concebida pela visão da educação como prática libertadora de base freireana. É certo que não nos cabe aprofundar esse aspecto tão caro à pensadora - o que nos coloca na posição, novamente, de deixar o convite à leitura da obra completa. Nosso objetivo é defender um diálogo possível entre as suas ideias e a perspectiva da aprendizagem histórica no escopo da Didática da História.

Interessante notar a corporificação da presença como uma política pedagógica de inclusão, que precisa reconhecer a todos\as; suas singularidades e diferenças. Mas não apenas. É preciso ouvir as suas vozes, conhecer as suas histórias, os seus problemas, sua vida intelectual e espiritual. De que outra forma seria possível fazer uso significativo do conceito rüseniano de consciência histórica no Brasil, senão valorizando a diversidade que existe nas salas de aulas, seja na educação básica, seja no ensino superior, especialmente após 20 anos da Lei 10.639-2003? Nesse caso, o gênero se torna ainda uma prática de ensino voltada para a construção de um ambiente seguro e acolhedor para os corpos e mentes dos\as estudantes.

As teorias feministas não são apresentadas por hooks apenas como instrumentos de análise dos objetos da aula; são também processos de libertação coletiva, nem sempre ausentes de conflitos, que demandam a orientação docente no sentido de conduzir a teorização da experiência na construção do conhecimento. Para tanto, é preciso ter honestidade sobre a proposta, partilhar os recursos pedagógicos com a turma, explicar o roteiro proposto e estar disponível para as mudanças. Em outras palavras, bell hooks enfatiza a necessidade de compartilhar com os\as estudantes os passos da aprendizagem que se pretende transformadora, pois que inclusiva e combativa do sexismo; o que, segundo nossa leitura, aproxima a sua teoria da ideia presente na educação histórica segundo a qual a docência em história é mais do que a memorização da

factualidade do passado, ela é a habilidade de pensar historicamente, alcançada tanto mais quanto conhecemos os processos teóricos e metodológicos de criação desse tipo específico de discurso sobre o passado e sobre as temporalidades.

Nos últimos trechos se encontra, segundo nosso entendimento, a radicalidade da autora, em sua percepção do descolamento astucioso do feminismo para a luta por direitos iguais no interior do sistema capitalista patriarcal de supremacia branca, como ela define em diversos momentos. A teoria feminista precisa se comprometer com a transformação da consciência, não se trata de disputar postos de poder e cargos de liderança no sistema socioeconômico hegemônico, mas de identificar e transformar as suas bases sexistas onde quer que elas se façam presentes. A cooptação do feminismo pelo capitalismo liberal tem sido intensamente discutida pela filósofa feminista Nancy Fraser, entre outras intelectuais de destaque nos meios acadêmicos - também não vamos adentrar a questão, embora a entendamos como crucial para as teorias feministas de modo geral. O que nos concerne nesse momento é apontar a validade da consciência na teoria feminista de hooks como uma subjetividade que se transforma e que transforma o mundo desde a identidade (individual) mas também como um projeto coletivo contra o sexismo. Esta não seria uma forma privilegiada de construir nas salas de aula processos de ensino-aprendizagens em História críticos dos dualismos, como “homem X mulher”, “nós x eles”, da simplificação moral e dos essencialismos? Este não é também o solo onde quer fermentar a Didática da História? Por que não?

### **Qual é o papel da história escolar do golpe e da ditadura hoje?**

Em 2018, a historiadora Mariana Joffily publicou um interessante balanço das questões historiográficas suscitadas pelas datas de aniversários “redondos” do golpe de 1964. O objetivo apresentado era o de situar os debates e suas repercussões políticas naquele momento em que a ascensão de Jair Bolsonaro fora acompanhada por movimentos civis de perseguição a docentes de história acusados de doutrinação, entre outros<sup>2</sup>. De nossa perspectiva, ressaltamos que entre todas as problemáticas levantadas pela autora ao longo do último meio século - o caráter do golpe, a natureza do regime, a relação da sociedade civil com a ditadura, o papel da

---

<sup>2</sup> Sobre o assunto diversos artigos e livros foram publicados, entre os quais indicamos a coletânea organizada por Luis Fernando Cerri, Territórios disputados: produção de conhecimento no ensino de história em tempos de crise (2021).

luta armada e a periodização da ditadura - nem as mulheres e nem as questões de gênero foram protagonistas da historiografia brasileira, o que revela uma lacuna e um caminho a trilhar no ensino superior e na educação escolar.

Em busca do nosso objetivo, vamos apresentar uma fonte que permite usos investigativos e também formuladores de narrativas plurais sobre o tempo da ditadura em sala de aula, à luz da Didática da História e das teorias feministas de bell hooks. Conforme mencionamos anteriormente, trata-se do chamado “Relatório Etienne” (1980), escrito em 1971 pela então militante do Comando Nacional da Vanguarda Popular Revolucionária (VPR) - organização de esquerda cuja luta contra a ditadura se conjugava com a defesa do socialismo e da crítica à democracia liberal - após passar mais de três meses em um centro clandestino de detenção, em Petrópolis, sendo vítima de torturas físicas, sexuais e psicológicas. Isabel Cristina Leite detalha a motivação de sua liberação e posterior condenação:

Tentaram convencê-la a trabalhar para a repressão como agente infiltrada, gravando depoimentos com informações falsas e ameaçando prender uma de suas irmãs. Em razão deste “acordo”, foi libertada. Anos mais tarde, um general de alta patente afirmou que ela representou “um dos grandes fracassos de cooptação do serviço de inteligência brasileiro, ligados ao Exército, que tentaram “virá-la” (convencê-la a colaborar com o aparelho de segurança)”. De acordo com o militar, a ideia de “conquistá-la ideologicamente” surgiu da constatação da sua importância dentro da VPR, mas este trabalho não foi exitoso. Em novembro de 1971, foi presa e condenada à prisão perpétua. Na prisão ela foi isolada por outras presas, estreitando laços somente com as que dividiram cela. Depois da anistia, em agosto de 1979, foi a última presa política a ser libertada. (Leite, *Se eu morrer...*, 2021, p. 13).

O documento foi escrito de próprio punho por Etienne Romeu enquanto estava em um hospital se recuperando das torturas por que passara, e posteriormente foi datilografado e entregue à Ordem dos Advogados do Brasil. A militante relata precisamente o que sofreu em poder do Exército brasileiro, utiliza um tom de grande sobriedade e evita arroubos de emoções, de modo que o texto tende a impor respeito a quem o lê. Respeito pela dor de quem o escreveu, pela dor dos/as companheiros/as citados/as, e respeito pela coragem de escrevê-lo após o decorrido. Esteticamente, a datilografia, a cor do papel digitalizado e as assinaturas e rubricas em todas as páginas são evidências históricas da natureza do documento, da ambiência política que o cerca e do desejo de memória que ele representa. Como afirma Verena Alberti (2021), não é fácil trabalhar a ditadura militar brasileira nas aulas de História e nós, professores/as encontramos em documentos oficiais, como o “Relatório Inês”, acolhido pelo Conselho Federal da OAB à época, a legitimidade para tratar do assunto sob o prisma da educação em Direitos Humanos,

sem nos abstermos da compreensão das ações das pessoas naquele período e da historicidade dos seus comportamentos.

Ainda nos rastros do pensamento de Alberti (2021), a autora lembra que, no Brasil, é possível que muitos jovens tenham, na memória, mais registros das violações cometidas pelo nazismo do que daquelas que foram cometidas pelo Estado durante a ditadura militar (1964-1985) - o que nos leva às perguntas: o que pensam os/as estudantes da escola ou universidade onde eu trabalho a respeito da ditadura? Que memória construíram e quais referências a sustentam? Assim, arriscamos a dizer que um bom roteiro pedagógico demandaria uma boa conversa/coleta de conhecimentos prévios e estudos acerca da consciência histórica dos/as estudantes a quem se pretende dirigir. Outras decisões seriam igualmente importantes, como o grau de exposição à violência, pensando em estudantes do ensino médio, e a capacidade de cotejar uma fonte sensível imaginando que estamos diante de estudantes de graduação que, não raro, só vão trabalhar com fontes primárias na produção da monografia, em geral, seu primeiro trabalho autoral.

De todo o modo, em ambos os níveis de ensino, entendemos que o relato escrito permite um grau de imaginário significativo, assim como o fato de ser escrito em primeira pessoa e de conter detalhes da prisão clandestina e da aparência dos militares que lá estavam abrem espaço para uma engenhosa investigação a qual podem ser somadas outras fontes e recursos. Assim, os usos possíveis desta fonte podem integrar práticas de ensino na graduação, projetos de ensino básico no âmbito do Estágio Supervisionado Curricular e aulas de metodologia do ensino de história na formação inicial de professores, além de servirem aos fins de sensibilização relacionados às vítimas da violência do Estado e da prática da tortura no passado e no presente. Todas essas possibilidades relacionam-se a objetivos de aprendizagem que demandam raciocínio histórico para que sejam compreendidas questões que poderiam ser chamadas tradicionalmente de conteúdos. Nesse sentido, abordagens que permitam a compreensão histórica não precisam estar em posição de inclusão/exclusão em relação ao tratamento ético das fontes, da contextualização e da narrativa produzida. Em outras palavras, a historicidade pode integrar objetivos de aprendizagem estruturalmente norteados pela ética no tratamento das fontes, da contextualização e da narrativa produzida.

O fato de que o documento é também um testemunho permite descobrir como os/as estudantes pensam a relação entre história e memória, se e de que maneira as diferenciam e quais perguntas

formulariam à Etienne Romeu. Além disso, aspectos factuais e interpretações que circulam entre o senso comum podem ser discutidas a partir da narrativa da vítima, como a ideia de clandestinidade dos “porões da ditadura”, uma vez que a autora expõe a dinâmica de funcionamento e a rotina de entrada e saída de detidos; o significado do termo “justiçamento” entre as esquerdas armadas da época; as expressões da violência anticomunista, entre tantas outras possibilidades. Em todas elas, a intervenção pedagógica pode trabalhar com a compreensão histórica dos sujeitos aprendizes, a partir das relações que estabelecem com suas referências anteriores acerca da ditadura, com a maneira como relacionam a fonte com as disputas de memória no espaço público, com certa hermenêutica da história que possam ter vivenciado em museus, através de filmes e telenovelas sobre o tema, discussões familiares etc. No caminho para a formação de uma consciência histórica mais complexa, os estudos da ditadura brasileira constituem episódios controversos da história do Brasil em interação com a realidade social, com a história de pessoas comuns e com a própria história dos jovens em fase final de escolarização que acompanharam as eleições de 2022, por exemplo. Como afirma indiretamente Maria Auxiliadora Schmidt (2015) a respeito dos desafios da educação histórica, tais aprendizagens conduzem à maior capacidade de orientação temporal quando se expressam em posicionamentos ou argumentos que evidenciam o envolvimento das próprias histórias dos jovens na história do país e do mundo.

Impossível não observar que se trata de um relato de uma jovem mulher militante nos anos de 1970 cuja violência sofrida está inteiramente atravessada pelo machismo e por um enquadramento de gênero intolerante com o comportamento resistente de Inês. Como perceberão os/as estudantes o fato de que são descritos e caracterizados física e psicologicamente no documento 20 sujeitos que participaram em maior ou menor grau das violências cometidas, todos homens? Há alguma explicação contextual possível para a submissão do corpo já machucado e extremamente frágil da militante à continuidade das torturas? Os crimes de gênero diferenciam-se da violência sexual? Como percebem a coragem de Inês Etienne em tornar público o que ela vivenciou? De que maneira a ditadura reforçou o patriarcado de supremacia branca, o estigma contra as diversidades, o feminino como sexo que deve ser frágil? É aqui que as teorias feministas de bell hooks ajudam a explorar o conceito de sexismo como estruturante da violência de Estado durante a ditadura.

Inês não detalha as violências sexuais, mas aponta as circunstâncias em que elas aconteceram, majoritariamente associadas a relações de poder reproduzidas cotidianamente através do

imaginário da “família tradicional”. Um exemplo impactante no relato se dá quando a militante é obrigada a fazer faxina no centro de tortura com seu corpo nu, enquanto homens lhe dão ordens e fazem comentários em tom de escárnio. Temos aí a sobreposição de temporalidades e camadas de opressão que, ao serem identificadas e verbalizadas sob a orientação do\ professor\ a de história, podem transformar os afetos envolvidos em motores de interpretação da realidade social e de suas atualizações ideológicas. Dialogar, escutar e criar novas relações (Pereira; Torelly, 2023) contribuem, nesse caso, para discussões como a disciplinarização do corpo feminino, o machismo como base ideológica da ditadura, o autoritarismo como sistema de atualização de mentalidades conservadoras questionadas num dado momento histórico, a violência de gênero para além da violação sexual, o problema da impunidade dos agentes dos Estado que cometeram crimes entre 1964 e 85, a importância dos testemunhos na investigação da história recente, a relação entre o relato da vítima e as memórias sociais compartilhadas da ditadura. No processo de aprendizagem ainda seria possível conhecer as representações sociais orientadoras das interpretações dos\ as estudantes sobre os temas em questão, entendendo que elas influenciam a construção das abordagens em sala de aula.

### Considerações finais

Neste breve artigo, buscamos discutir a Didática da História como um campo aberto a perspectivas de ensino-aprendizagens que podem ser praticadas no cotidiano das salas de aula não apenas por especialistas com grandes projetos de pesquisa na área, mas também por professores\ as-pesquisadores\ as dispostos a fazer dos seus conceitos um *habitus* crítico e autorreflexivo. As lembranças ligadas aos 60 anos do golpe-civil militar de 1964 são uma demanda social que interpela a cultura escolar e pode ser tratada no ensino superior e na educação básica como ponto de inflexão para processos de aprendizagem histórica que atuam rigorosamente na historicidade dos fatos, enquanto se situam também no escopo de uma educação antissexista, como buscamos demonstrar. A partir da Didática da História, vislumbramos um momento de efervescência no ensino de história que atinge e questiona os sentidos e termos básicos da operação histórica construída coletivamente em sala de aula. A esse quadro, conjugamos as teorias feministas de bell hooks e a historiografia da ditadura a fim de exercer a interdisciplinaridade, rompendo fronteiras epistemológicas que, em geral, acabam a prática da educação para a liberdade. Investigar historicamente a ditadura é tanto compreender

como o sexismo estruturou o autoritarismo brasileiro, quanto problematizar as representações históricas de estudantes e professores sobre a violência de Estado e, ainda, refletir sobre os processos de construção do conhecimento histórico que possam revelar novas formas de pensar e atribuir sentido às mais duras experiências da vida social.

### Referências bibliográficas:

ALBERTI, Verena. Ditadura militar brasileira nas aulas de História. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 13, n. 33, e0102, maio/ago. 2021.

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

BLANCH, P; SANTISTEBAN, A. La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. **Cadernos CEDES**, vol. 30, nº 82, Campinas: Ed. UNICAMP, 2010, p. 281-309.

BOUDOUX, Adriana Silva Teles; DAHÁS, Nashla. Ditadura, Gênero e Racismo no tempo presente: diário de um encontro docente. **Fronteiras: Revista de História**, v. 22 | n. 39 | p. 14-32 | Jan. / Jun. 2020.

CAINELLI, M.; SOLÉ M. G; e NODA, M. O estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em história: um estudo sobre Brasil/Portugal. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, 2022.

CERRI, Luís Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional** 15(2): 264-278, Inverno, 2010.

CERRI, Luís Fernando. Territórios disputados: produção de conhecimento no ensino de história em tempos de crise / Luís Fernando Cerri, Osvaldo Mariotto Cerezer e Renilson Rosa Ribeiro (Orgs.). – Cáceres: UNEMAT Editora, 2021.

DAHÁS, Nashla; GOMES, Paulo César. O que pensam historiadoras e historiadores brasileiros acerca dos negacionismos no Brasil e como atuam no ensino de história diante *Ponta de Lança: Revista Eletrônica de História, Memória & Cultura, São Cristóvão, v. 18, n. 34, jan. - jun. 2024*  
ISSN: 1982 -193X



desse problema? In: JÚNIOR, Ary Albuquerque; BORGES, Ítalo Nelli. **Ditadura militar e ensino de história:** [livro eletrônico] práticas, fontes, experiências e reflexões. Santa Maria - RS: Arco Editores, 2023.

FERREIRA, Maria Cristina. Sexismo hostil e benevolente: inter-relações e diferenças de gênero. **Temas em Psicologia da SBP**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 2, p. 119-126, 2004.

HARAWAY, Donna. **Saberes localizados:** a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu* (5) 1995: p. 07-41.

Hooks, Bell. *Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

Hooks, Bell. **O feminismo é para todo mundo** [recurso eletrônico]: políticas arrebatadoras / bell hooks; tradução Ana Luiza Libânio. – 1. ed. - Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

MENESES, C.; FIALHO, L.; MACHADO, C. Relações de gênero na sala de aula: memórias de jovens e adultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 36, p. 1091-1108, set./dez. 2022.

NAPOLITANO, Marcos. **Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI**. Novos combates pela História: desafios, ensino. Tradução. São Paulo: Contexto, 2021.

NUNES, Rodrigo. **Do transe à vertigem:** Ensaios sobre bolsonarismo e um mundo em transição. Ubu Editora, 2022.

OLIVEIRA, Bruno Gomes (org.). Carvalho, Lucila Lang Patriani de [et al.]. **Se eu morrer** [livro eletrônico]: Inês Etienne e a denúncia da violência de Estado e de gênero. São Paulo: Editora Monstra, 2021.

RELATÓRIO da Ordem dos Advogados do Brasil (1980); Declaração de Inês Etienne no Relatório da OAB (1981). **Memorial da Resistência**. Disponível em: [https://memorialdaresistencia.org.br/wp-content/uploads/2021/10/seeumorrer\\_red.pdf](https://memorialdaresistencia.org.br/wp-content/uploads/2021/10/seeumorrer_red.pdf). Acesso em: 20 abr. 2024.

RIOS, Flavia; LIMA, Márcia. **Por um feminismo afro latino americano:** ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W.A. Editores, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira. Cultura histórica e aprendizagem histórica. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan./jun. 2014.

SCHMIDT, M. A. Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica. **Caicó**, v. 16, n. 36, p. 10-26, jan./jul. 2015.

SCOTT, Joan. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação e Realidade**. 20(2): 78-99; 1995.

SILVA, Cristiani Bereta da; ROSSATO, Luciana. A didática da história e o desafio de ensinar e aprender na formação docente inicial. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 3, p. 65-85 - 2013.

VELASCO, Clara *et al.* Brasil bate recorde de feminicídios em 2022, com uma mulher morta a cada 6 horas. **G1**, 8 mar. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2023/03/08/brasil-bate-recorde-de-feminicidios-em-2022-com-uma-mulher-morta-a-cada-6-horas.ghtml> . Acesso em: 15 abr. 2023.

Recebido em 2024-05-10

Aprovado em 2024-06-13

Publicado em 2024- 07 -15