

OLHARES DE GÊNERO NA PERSPECTIVA ESCOLAR

Ana Carolina Eiras Coelho Soares*

Resumo: O presente artigo busca problematizar o uso do conceito de gênero na sala de aula, suas dificuldades de aceitação pelos pares no ensino de História e questionar sua importância para a própria disciplina História na escola. O conceito de relações de gênero se consolida em meio às lutas e reivindicações feministas por igualdade e direitos, com o apoio da História Cultural e Social e vem sendo amplamente discutido no meio acadêmico, abrangendo inclusive não apenas a História, mas também outras áreas como, por exemplo, a Geografia e a Sociologia. Entretanto, apesar de todo o debate, ainda são tímidos e ineficazes os esforços que visem a ampliar essas discussões para a sociedade que insiste em manter posturas e visões essencialistas, simplistas e segregacionistas quando o assunto é ser homem ou ser mulher, principalmente pelo corpo docente nas escolas.

Palavras-chave: Educação; Gênero; Preconceito.

* Universidade Federal de Goiás/Regional Goiânia (UFG), Goiânia, GO, Brasil.
Bolsista FAPEG/CAPES em Estágio Pós-Doutoral no PPGAS da Universidade de Brasília (UNB), Brasília, DF, Brasil.
Email: hanaakif@hotmail.com

GENDER VIEWS IN THE SCHOOL PERSPECTIVE

Abstract: This paper intends to discuss the use of the gender concept in the classroom and their peer acceptance difficulties in the teaching of History. It also aims to question its relevance to the History subject itself in school. The concept of gender relations consolidates itself in the midst of the struggles and feminist demands for equality and rights, with the support of the Cultural and Social History. It has been widely discussed in academic circles, including not only History but other areas as well, e.g., Geography and Sociology. However, despite all the debate, the efforts to broaden these discussions are still timid and ineffective for a society that insists on maintaining essentialist, simplistic and segregationist views and postures, when it comes to being a man or a woman, particularly, by faculty members at schools.

Keywords: Education; Gender; Prejudice.

MIRADAS DE GÉNERO EN LA PERSPECTIVA ESCOLAR

Resumen: Este artículo busca cuestionar el uso del concepto de género en el aula, sus dificultades de aceptación entre iguales en la enseñanza de la Historia y cuestionar su relevancia para la propia disciplina de la Historia en la escuela. El concepto de las relaciones de género se consolida en medio a las luchas y reivindicaciones feministas por la igualdad y los derechos, con el apoyo de la Historia Cultural y Social y ha sido ampliamente discutido en el mundo académico, incluyendo no sólo la Historia, sino también otras áreas como, por ejemplo, la Geografía y la Sociología. Sin embargo, a pesar de todo el debate, todavía son tímidos e ineficaces los esfuerzos que visen ampliar estas discusiones para la sociedad que insiste en el mantenimiento de posturas y visiones esencialistas, simplistas y segregacionistas cuando se trata de ser un hombre o una mujer, sobre todo por los profesores en las escuelas.

Palabras clave: Educación; Género; Prejuicios.

Estou cansada dos “também”: “as mulheres também contribuíram naquele momento histórico”. Quero que morram junto com os “elas sempre auxiliaram os homens sendo boas mães, esposas e filhas”. Não quero auxiliar e não quero ser um mero também. Eu sou, faço, erro, acerto e ponto. Responsabilidade minha. Mérito meu. Quem quiser que acompanhe. Esse desabafo aparentemente pouco “acadêmico” é fruto justamente de uma ampla pesquisa sobre a maneira como os estudos de gênero são percebidos, inseridos e discutidos nos meios acadêmicos e no espaço escolar tradicional. Mantenho o tom de manifesto: a resposta é nula. Não se discute. Não se insere. Não se aborda.

Somos anexos, meras curiosidades, figuras emblemáticas (Joana D’Arc, Lucrecia Bórgia, Elizabeth I) de momentos e processos vivenciados por homens. Somos diminuídas a participantes de segunda classe, a auxiliares em esquemas inferiores, a meras espectadoras das ações feitas e perpetuadas por homens. Folhear livros didáticos de História para historiadoras/es que trabalham com gênero é sempre um esforço e uma experiência de paciência e resiliência. Apesar de todos os avanços do movimento feminista, apesar de todas as discussões propostas e teses produzidas, trabalhos e eventos apresentados, não somos consideradas parte do currículo escolar central. Somos quando muito, oficinas didáticas extras, contribuições auxiliares.

Recentemente uma orientanda me procurou profundamente abalada, pois um docente havia lhe dito que a sua temática ligada aos estudos de gênero era muito difícil e ela teria muita dificuldade em encontrar as fontes para a pesquisa. Literalmente me senti nos anos 1970, compartilhando os sentimentos de tantas pesquisadoras que já relataram nos meios acadêmicos que já passaram por situações semelhantes.

Michelle Perrot (2007), em seu livro “Minha história das mulheres”, pontua brilhantemente essa situação a respeito da invisibilidade histórica que as mulheres – ou seja, pelo menos metade da população de uma sociedade – eram submetidas. Desvalorizadas em suas funções, os registros e documentos femininos eram e são muitas vezes relegados ao esquecimento. Mas esse esquecimento é obviamente uma construção social alicerçada no discurso que estudar as mulheres, as relações de gênero, as sexualidades, as disputas de poder e as hierarquias históricas e socialmente construídas não é assim “tão importante” para a História. Essa lógica de mundo ainda reitera uma percepção que avança ao cotidiano, que permeia os sentimentos e as eleições discursivas sobre os grandes e pequenos debates na História. Mas sejamos positivos: pelo menos há algum espaço para essa discussão. Um anexo.

A explosão do feminismo e as transformações na historiografia a partir da década de 1960 foram cruciais para a emergência de um campo de análise que entende as mulheres como objetos e sujeitos da História. A História das Mulheres foi articulada com a História Social, das Mentalidades, e posteriormente com a História Cultural e têm como característica um diálogo com outras áreas do conhecimento, em especial, a Antropologia. Desta maneira, temas como corpo, sexo, condição social, trabalho, violência, práticas sociais e modos de resistência se tornaram objetos e parte das narrativas históricas sobre o passado.

De acordo com Magalhães (2011), aqui em Goiás, os resultados positivos na renovação das áreas de concentração e linhas de pesquisas dos programas de pós-graduação em História permitiram um recente desenvolvimento, ainda modesto, de pesquisas relacionadas à cultura e à arte. Contudo, ao se analisar preliminarmente o banco de dissertações e teses do programa de pós-graduação em História da UFG, por exemplo, poucos são os trabalhos que abordam questões de gênero de maneira central.

A categoria de gênero definida por Joan Scott (1991) é um campo/domínio primário de significação das relações de poder. Neste sentido, as diferenças entre os gêneros – feminino e masculino – levam a diferentes percepções estruturadas e organizadas a partir dessas diferenciações.

Historicamente o universo social é, de maneira concreta e simbólica, embasado pela categoria de gênero que, em sua instância primária articula a distribuição do poder no sistema de relações sociais, hierarquizando e atribuindo valores e normas para cada sexo. Na concepção e construção das estruturas do poder está a categoria de gênero. As reflexões atuais em torno da temática de gênero, que incluem noções como sexo, identidade, corpo e raça¹ e a noção de masculinos² plurais, produzem uma baliza importante para a ampliação de novas narrativas históricas, que gerariam consequências reestruturadoras das discussões e conteúdo de ensino no espaço escolar.

Produzir pesquisas a respeito dessas temáticas é ainda uma luta contra o binarismo sexual historiográfico classicamente incorporado ao universo escolar. O binarismo sexual é, como diria Foucault (2014), uma necessidade para ordenar e organizar o conhecido, o desejado, mas também um limitador que não deixa espaço para nenhuma outra possibilidade de existência. São os marginais, as exceções, os anexos. Dar visibilidade à participação das mulheres nos processos históricos no espaço escolar é, portanto, mais do que um trabalho de ampliação de saberes, mas uma desordenação do “mundo conhecido”, que mesmo nos dias atuais sofre uma ampla reiteração pedagógica dos sentimentos. Proponho esse conceito como uma maneira de compreender a dificuldade tanto da aceitação acadêmica quanto de uma discussão mais séria sobre a inserção de novas narrativas históricas no universo escolar.

Em primeiro lugar sofremos uma intervenção diária e cotidiana de uma lógica de mundo que diz: “Ok mulheres vocês agora trabalham, ocupam espaços no mercado, são fortes e independentes”, mas para serem felizes vocês ainda precisam ser belas para conseguirem casar e ter filhos. Argumentos biológicos são utilizados reiteradamente: propagandas, seriados, novelas, notícias de jornais e conversas em botecos. Estamos cercados de exemplos, imagens e mensagens que reiteradamente nos ensinam os ideais de felicidade. O mundo mudou, mas a essência da felicidade feminina continua sendo ser mãe e esposa. Todo o resto é acessório, brinde, um *plus*.

Ao contrário, as mensagens da felicidade masculina partem da lógica que diz: “Ok, vocês é que constroem o mundo. Vocês é que são os cientistas, os engenheiros, os intelectuais, os historiadores”. Escolham os grandes temas, falem sobre as questões que realmente importam. Sejam hábeis, inteligentes, sedutores e bem-sucedidos. Virilidade é sinônimo de seriedade e poder.

Além da luta das pesquisas de gênero para dar visibilidade e voz para a luta contra a dispersão e o esquecimento da importância destas personagens na construção da história, lutamos contra uma lógica de mundo que nos encarcera, e somos todos aqui responsáveis pelas jaulas discursivas dessa prisão. O esforço da construção de um saber histórico que discuta essa história neutra, masculina – e que se pretende assexuada – mas reduz as mulheres ao anonimato numa tradição epistemológica ligada a uma História de grandes eventos, acontecimentos, personalidades e ciclos é, de fato, um esforço político de um repensar de novas bases epistemológicas das relações sociais entre todos os tipos de homens e todos os tipos de mulheres.

A reiteração discursiva pedagógica dos sentimentos é uma força constitutiva do mundo ocidental que sufoca esses espaços de debates ou os marginaliza, para justamente restabelecer a ordem de como os homens e mulheres devem sentir. Tudo que não cabe na caixinha da heteronormatividade é exceção. E sempre existirá como margem no pensamento cotidiano e nas vivências contemporâneas. É como se dissessemos “sim, vamos estudar as mulheres, os corpos, os homens e suas experiências amorosas, mas depois vamos nos concentrar no que REALMENTE é importante!”.

É preciso pensar, portanto em novos parâmetros epistemológicos para as próprias definições sociais sobre a vida e as vivências e experiências coletivas. É preciso pensar em uma História que fale das mulheres nos espaços públicos, no trabalho, na política, na guerra, nas relações cotidianas, nas formas de resistência à violência, nos espaços religiosos e culturais, enfim uma História que integre a noção das relações sociais femininas e masculinas, seus limites e parâmetros de existência. Nesse sentido, é preciso repensar o próprio campo da história e do saber histórico, tanto nos discursos acadêmicos, quanto no espaço escolar. Se alguém aqui está pensando que minhas afirmações são um tanto sombrias e bombásticas, afinal de contas temos vários eventos, dossiês e produções que mostram o contrário – que temos espaço – e bem se compararmos a nossa produção acadêmica cresceu exponencialmente a partir das décadas de 1960 em diante, como comprovam os levantamentos feitos pela historiografia. Reflitamos por um instante: como e porque ainda nos deparamos com tantas questões e desafios no cotidiano, fruto das desigualdades de gênero – violência, intolerância, preconceitos – e das disputas de poder geradas por discursos fundados e reiterados pela lógica heteronormativa?

Algumas respostas: os processos históricos são lentos, existem barreiras religiosas e existenciais profundas que 40 anos não são o suficiente para conter; os movimentos sociais enfrentam em si mesmos disputas de poder que muitas vezes impedem um avanço mais efetivo e plural de demandas. Mas em busca de respostas mais fundamentais no sentido da fundação da problemática, a grande questão está no que Berenice Bento (2014) afirmou como “heteroterrorismo reiterado”:

O desejo de ser amado, respeitado, incluído, faz com que os sujeitos “anormais” passem a desejar o desejo daquele que admiramos, mesmo que isso signifique uma profunda violência subjetiva. O reconhecido, nestes termos, não acontece mediante a afirmação da diferença, mas pela submissão ao desejo do outro, que passa a me constituir como sujeito no mundo. Muitas vezes escutamos uma criança insultando a outra de “bicha” ou

de “sapatão”. Ela provavelmente não sabe nada sobre o que significa estes termos, mas entende que é uma coisa feia, e chega a esta conclusão pelas fisionomias de nojo e ódio dos seus pais ao proferirem estas palavras.

A bicha, a sapatão, a trava, o traveco, a coisa esquisita, a mulher-macho, devem ser eliminados. Isso faz com que haja um horror, um medo profundo de ser reconhecido como aquilo que retiraria de si qualquer possibilidade de ser amado/a. Conforme aponte em outro momento, nossas subjetividades são organizadas a partir de um heteroterrorismo reiterado. A formação de nossas identidades sexuais e de gênero não tem nada de natural, neural, hormonal, tampouco idílica. (BENTO, 2014, p. 45)

As fisionomias de nojo e ódio moldam o olhar da criança sobre as palavras, seus significados e os sujeitos que os representam. Ninguém quer ser odiado. Ser amado significa socialmente ser aceito como parte do todo, não uma exceção tolerada goela abaixo por força do medo da lei e de processos possíveis. Nesse sentido, hoje não se pode insultar uma pessoa por sua orientação sexual, cor, raça ou credo. Podemos ser processados por isso. Mas de maneiras muito mais sutis, as redes da exclusão tecem suas tramas. O projeto normativo e regulador que Foucault (2004) aponta em “Vigiar e Punir” se efetiva na reiteração discursiva de uma pedagogia de sentimentos. Não se ama nada além da norma, porque jamais ensinamos isso às crianças.

Tentando apenas localizar a problemática nas aulas de História – embora desesperadamente compreenda que minha fala se amplia para o todo pedagógico do projeto político de nossa sociedade – a normalização da heterossexualidade é uma força coercitiva presente nos discursos do saber histórico. Somos moldados e enjaulados pelas barreiras de um próprio sistema que reiteradamente nos afirma que não podemos fazer tais discussões em sala de aula. O sistema diz também que isso não é História, que incentivará os alunos e as alunas a serem anormais, não é coisa de Deus, é antinatural, teremos problemas com os pais, de aceitação das próprias crianças. Vamos nos conformando lentamente em ensinar a História masculinista, heteronormativa e excludente.

Contentamo-nos em colocar nos vinte minutos finais da aula uma nota explicativa de como algumas mulheres “também” tiveram participação naqueles momentos históricos, que em algumas sociedades “também” tinham pessoas do mesmo sexo que se relacionavam amorosamente. Reiteramos a exceção. Reiteramos a anormalidade, o abjeto, o pitoresco. E afirmamos que isso é o máximo que podemos conseguir com o sistema. É preciso criticar a ordem masculinista e heterossexual, desconstruí-la para de fato problematizar os estudos de gênero no espaço escolar.

Pois bem, o grande dilema dialógico que se coloca é: como mudar um sistema excludente se fazemos repetidamente aulas que excluem? Quem é o ponto de mudança? Não me sinto com nenhuma vontade de discutir a ontologia perversa dessa questão. O caminho disso é uma culpabilização infinita do outro que, por princípio, serve para expurgar nossa raiva, mas geralmente não nos leva a nenhuma ação efetiva. Como um ditado antigo da pedagoga Helena, muito amiga de meu pai: “não confunda atividade produtiva com agitação estéril”.

Todas as minhas inquietações não possuem respostas fáceis ou únicas e podem rapidamente se tornar grandes agitações estéreis de debates lindos que não se efetivam em nenhuma prática e não promovem nenhuma mudança. Quero o contrário. Quero a inquietação das minhas palavras presentes nas subjetividades daquelas/es que hoje me ouvem e se interessam. Quero o(s) debate(s). Mas quero milhares de respostas reais e concretas, possíveis frutos desse(s) debate(s).

Se o projeto do espaço “escola” surge como mais uma instituição reguladora e limitadora da ordem social, é preciso compreender – e certamente os pesquisadores da área de prática de ensino já o fazem com muita competência – que os currículos escolares estão organizados em torno de uma normatização social ordenadora. Dentro dessa concepção, reside a premissa de que a sexualidade é uma questão pessoal e natural, e que, portanto, não cabe ao ambiente escolar. Portanto, o primeiro questionamento do saber escolar histórico é desconstruir essa premissa, pois como diria Guacira Lopes Louro

[...] a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política; [...] a sexualidade é “aprendida”, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos [...]. Podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... processos profundamente culturais e plurais”. (LOURO, 2001, p. 11)

Bem, se isso não é campo do saber histórico e se isso não deve ser pensado, discutido e debatido em sala de aula, estamos claramente deixando de lado uma das premissas primárias de construção das experiências coletivas no tempo e no espaço. Estamos reproduzindo um saber histórico que naturaliza homens e mulheres como atemporais e, portanto, como nos filmes hollywoodianos basta colocar roupas de época e fingir que vivemos no passado, mas continuaremos a ter as feições, atitudes, representações e sentimentos ordenados pelo mundo contemporâneo.

A reiteração discursiva de uma pedagogia de sentimentos é justamente uma proposta de conceituação para essa negação da temporalidade e espacialidade das emoções e subjetividades dos desejos dos homens e mulheres ao longo da história. O sociólogo J. Weeks (2001) e muitos outros nesse campo de saber têm questionado sistematicamente a fixidez das noções sobre a constituição das masculinidades e feminilidades, buscando perceber as complexas relações e consequências das formas de poder e dominação que as sexualidades individuais e suas categorias sociais promovem/geram/dialogam com os discursos de hierarquias sociais e exclusão de direitos. Nesse sentido, as formações e conformações dos corpos, suas identidades sexuais e possibilidades de exercício dos desejos é histórica e, logo parte do campo do saber histórico. Ouso afirmar, parafraseando a repetida frase de Joan Scott (1991), é a “relação primária” de entendimento entre os sujeitos históricos.

Logo, não quero produzir conhecimento ou reflexões que se tornem um “também”, pois a importância dessas discussões está na essência e não no supérfluo, enquanto outras coisas mais importantes são pensadas. Essas são as coisas importantes a serem pensadas, debatidas e ensinadas. Que viver é um ato histórico. As emoções e os desejos e os corpos são construções das experiências coletivas. Os espaços possíveis e interditados ao sexo e todas

as questões identitárias relacionadas a isso são marcadamente históricas. Não havia generais mulheres em Roma não porque as mulheres daquela época eram frágeis, fracas e submissas. A guerra era uma função masculina³. Mas porque havia todo um projeto político e social que reiteradamente ensinava a todos na sociedade que elas deveriam se sentir assim.

Os sentimentos e as subjetividades são a força mobilizadora mais potente do mundo humano. Se eu acreditar e sentir que não devo ser forte, que não devo pensar tão bem quanto um homem, que eu sou frágil, sensível e que minha inteligência jamais chegará à capacidade natural de raciocínio de um homem; se repetissem isso para mim, se interditassem minha fala, meus projetos, minha candidatura à minha formação acadêmica, se sequer meus pais tivessem me colocado em um ambiente escolar, muito provavelmente essa fala de inferioridade natural seria uma concretude real para minha vida. Eu não acredito. Nunca acreditei, porque não fui ensinada a acreditar.

Mas subjetivamente vivencio a experiência cotidiana de todas as mulheres contemporâneas de que preciso saber me dividir entre a vida doméstica e o trabalho, que preciso ser uma boa mãe apesar de trabalhar, que preciso imperativamente ser bela e cuidar do meu corpo, que preciso conciliar meus deveres naturais com minhas novas ambições feministas.

O campo do saber histórico precisa urgentemente incluir em suas aulas regulares discussões sobre os projetos políticos sexuais ordenadores das relações sociais em diferentes contextos históricos. Isso implica em reordenar novos sujeitos, atores sociais e incorporar ao saber histórico a importância das subjetividades e das emoções na História. Elas fazem parte de uma escolha política e social daqueles indivíduos e daquelas experiências.

Quando Olympe de Gouge⁴ escreveu a “declaração dos direitos da Mulher e da cidadã” em meio ao clima efervescente da França em 1791, a reação da Convenção foi à rejeição completa do documento. Nele, a filha de um açougueiro e uma lavadeira, critica a irrelevante atenção que a Revolução Francesa deu às mulheres e defende o divórcio, a igualdade de poderes entre homens e mulheres dentro do casamento, o reconhecimento de filhos ilegítimos, e a concessão de heranças às filhas e não apenas aos filhos. Por ser insistente demais em suas afirmações e contestações, foi condenada à morte dois anos depois por seus opositores políticos. Tenho “certeza” que foi apenas por ser uma disputa entre jacobinos e girondinos e não porque ela representava uma ameaça insistente e incômoda ao proclamar um discurso que abala os próprios fundamentos da sociedade francesa daquela época, e que geraria uma profunda reestruturação das forças de poder e dominação social. Joan Scott cita que

Um certo Dr. Guillois analisou os autos do processo de Olympe de Gouges e seu diagnóstico foi o de que se tratava de uma patologia mental (bem peculiar, hoje em dia): sua sexualidade exacerbada (causada por menorrágia), seu narcisismo (evidenciado pela predileção por banhos diários) e sua total ausência de senso moral (provada por insistente recusa a casar-se novamente) constituíam sinais inequívocos de um caso de histeria revolucionária. (SCOTT, 2002, p. 102)

A patologização de comportamentos fora do padrão, os considerados “anormais” é, como afirma Foucault (2010), uma força ordenadora da normatização que os exclui e os

deslegítima. Afinal de contas, se Olympe era uma louca histérica, seus escritos provocativos e brilhantes nada mais são que palavras doentes sem validade ou importância para a sociedade. O “anormal”, o “abjeto” é por definição aquele cujos argumentos estão por princípio errados, fora do padrão e não devem ser levados a sério.

No grande tema “Revolução Francesa”, Olympe de Gouges não é um “também”, é um dos pontos centrais que deveriam ser debatidos quando falamos da fantástica Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão – considerado um marco angular iluminista e liberal da sociedade ocidental – e das disputas de hierarquias e dominações de poder que orientaram aquele contexto social revolucionário, que paradoxalmente, não debatia o fundamento da ordem natural entre homens e mulheres, apesar de se colocar como universal. Um universal que excluía metade da população francesa do direito de cidadania. E as mulheres francesas só conseguiram a cidadania em 1944, depois de intensas e insistentes campanhas feministas.

Preciso confessar que sinto um misto de otimismo ao ver o quanto o campo de estudos de gênero cresceu e atrai sujeitos dispostos a pesquisar e produzir sobre o tema. Acredito na possibilidade de outro mundo possível e de um ensino de História que abarque discussões em suas temáticas e currículos que auxiliem nas mudanças necessárias para um mundo mais plural, mais respeitoso e melhor para todos os sujeitos históricos. Que a força da luta pela aceitação do “outro”, o “anormal” se transforme na compreensão de que há um projeto que nos ensina a “odiar” e, que, portanto, podemos subverter a maré e criar outro que nos permita “amar”. Sei que minha fala lembra castelos construídos no ar, mas afinal de contas, se em 1944 as mulheres francesas finalmente conseguiram a cidadania, quem sabe em 2044, estejamos todas/os em uma grande comemoração festiva nesse castelo aéreo. E que venham novos desafios!

Notas

1 Sobre essas reflexões ver, entre outros, os trabalhos de: Suely Kofes (1993) “Categorias analíticas e empíricas: gênero e mulher; disjunções, conjunções e mediações”; Louise A. Tilly (1994) “Gênero, história das mulheres e história social”; Maria Izilda Santos de Matos (1995) “Do público para o privado: redefinindo espaços e atividades femininas” e (1998) “Estudos de Gênero: percursos e possibilidades na historiografia contemporânea”; Karla Adriana Martins Bessa (1995) “Gender Trouble: outra perspectiva de compreensão do gênero”; BADINTER, Elisabeth. (1985) “Um Amor Conquistado. O mito do amor materno”. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Margareth Rago (1998) “Descobrir historicamente o gênero.”; Maria Lygia Quartim de Moraes (1998) “Usos e limites da categoria gênero”; Lia Zanotta Machado (1998) “Gênero, um novo paradigma?”; Adriana Piscitelli. “Gênero em perspectiva”; PEDRO, Joana M. e PINSKY, Carla Bassanezy (Org.). (2012) *Nova História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: SCOTT, Joan W. Os usos e abusos do gênero. Tradução: Ana Carolina Eiras Coelho Soares. Ed. Contexto: Projeto História, São Paulo, n. 45, 2012. p. 327-351.

2 Sobre estas novas possibilidades da categoria de gênero e representação figuram duas importantes obras que abordam estes aspectos do masculino e feminino. Para este assunto ver Gomes (2004); Galvão e Gotlib (Org.) (1999).

3 Agradeço a minha colega e amiga Luciane Omena, professora da UFG de História Antiga, que pacientemente esclareceu minhas dúvidas a esse respeito e contou-me da influência de Vipsaria Agripina. Reproduzo aqui suas palavras que foram para mim uma aula nunca vista sobre o mundo romano em minha época de escola e mesmo na Graduação em História: “Visparia Agripina, filha de Julia e Agripa, neta de Augusto, que se casou com Germânico. Tiveram filhos como o imperador Calígula. Germânico era, em sua época, um grande general e sua esposa o acompanha nas campanhas militares. Preocupada com a sucessão imperial desejava que seu marido e depois seus filhos tomassem o lugar de Tibério. Ela era contra Tibério e Livia, esposa de Augusto. Como viveu tempo considerável com exército, Agripina conseguiu influenciar as tropas de seu esposo e, normalmente, apresentava-se como neta de Augusto e assumiu, em termos simbólicos, o papel de um general do exército na política com os soldados. Havia uma relação de fides do general com os soldados. Em outras palavras, Agripina apoiando - se no exército queria garantir a posição dos filhos no poder , que aliás foram perseguidos por Tibério e Livia. O único a escapar da perseguição foi Calígula, criado por sua avó Antonia, mulher rica e poderosa.” (OMENA, 2014) De toda maneira, sua respostas às minhas indagações reiteram a questão da excepcionalidade, do “anexo”, do importante mas facilmente esquecido de ser ensinado no espaço escolar. Sobre a figura de Visparia Agripina agradeço ainda a contribuição feita gentilmente pelo professor Fortunato Pastore (UFMS – Campus Três Lagoas).

4 Sobre esse assunto ver Joan Scott. A cidadã paradoxal. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2002.

Referências

BADINTER, Elisabeth. **Um Amor Conquistado**. O mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BENTO, Berenice. Entrevista. **Revista Cult**, São Paulo, 193, set. 2014.

BESSA, Karla Adriana M. Gender Trouble: outra perspectiva de compreensão do gênero. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 4, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A História da Sexualidade**. Rio de Janeiro: Graal. Biblioteca de Filosofia e História das Ciências, s/d.

_____. **Microfísica do poder**. São Paulo. Paz e Terra, 2014.

_____. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GALVÃO, Walnice Nogueira Galvão e GOTLIB, Nádya Battella Gotlib (Org.). **Prezado senhor, Prezada Senhora**. Estudos sobre cartas. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

KOFES, Suely. Categorias analíticas e empíricas: gênero e mulher; disjunções, conjunções e mediações. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 1, 1993.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MACHADO, Lia Z. Gênero, um novo paradigma? **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 11, 1998.

MAGALHÃES, Sonia Maria de. A escrita da História em Goiás nos últimos 50 anos. In: GLEIZER, Raquel. **Do passado para o futuro**: edição comemorativa dos 50 anos da ANPUH. São Paulo: Contexto, 2011, p. 125-144.

MATOS, Maria Izilda. Do público para o privado: redefinindo espaços e atividades femininas. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 4, 1995.

_____. Estudos de Gênero: percursos e possibilidades na historiografia contemporânea. **Cadernos Pagu**, Campinas, (11) 1998.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. Usos e limites da categoria gênero. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 11, 1998.

MORENO, Montserrat. **Como se Ensina a Ser Menina**. O sexismo na escola. São Paulo/Campinas: Moderna/UNICAMP, 1999.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, Vol. 8, n. 2, 2000, p. 9-41.

PEDRO, Joana M. e PINSKY, Carla Bassanezy (Org.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Ed. Contexto, 2012.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

RAGO, Margareth. Descobrendo historicamente o gênero. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 11, 1998.

SCOTT, Joan W. Os usos e abusos do gênero. Tradução: Ana Carolina Eiras Coelho Soares. **Projeto História**, São Paulo, n. 45, dez. 2012. p. 327-351.

_____. **A cidadã paradoxal**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2002.

_____. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Recife: SOS CORPO, 1991.

TILLY, Louise A. Gênero, história das mulheres e história social. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 3, 1994.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Recebido em 27 de janeiro de 2015
Revisado em 05 de novembro de 2015
Aceito em 08 de novembro de 2015