

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

**MULHERES NA HISTÓRIA DE PORTO ALEGRE: UMA REFLEXÃO SOBRE EDUCAÇÃO  
PATRIMONIAL E ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DE EXPERIÊNCIA COM CAIXA PEDAGÓGICA  
DO MUSEU JOAQUIM FELIZARDO**

Laura Spritzer Galli

PORTO ALEGRE

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

**MULHERES NA HISTÓRIA DE PORTO ALEGRE: UMA REFLEXÃO SOBRE EDUCAÇÃO  
PATRIMONIAL E ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DE EXPERIÊNCIA COM CAIXA PEDAGÓGICA  
DO MUSEU JOAQUIM FELIZARDO**

Laura Spritzer Galli

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado junto ao curso de graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em História.

Orientador: Prof. Dr. Benito Bisso Schmidt

PORTO ALEGRE

2015

Laura Spritzer Galli

**Mulheres na história de Porto Alegre: uma reflexão sobre educação patrimonial e ensino de história a partir de experiência com caixa pedagógica do Museu Joaquim Felizardo**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado junto ao curso de graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em História.

Orientador: Prof. Dr. Benito Bisso Schmidt

Aprovado em: 08/12/2015

Conceito: A

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Benito Bisso Schmidt – Departamento de História, UFRGS

---

Profa. Dra. Natalia Pietra Méndez – Departamento de História, UFRGS

---

Doutoranda Letícia Bauer – Museu de Porto Alegre Joaquim Felizardo

## AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas foram indispensáveis para que esse trabalho fosse possível, cada uma a sua maneira. Aqui estão meus agradecimentos a elas.

Em primeiro lugar, agradeço ao meu orientador Benito Schmidt, pela leitura atenciosa do trabalho, pelas sugestões pertinentes e por ter se tornado um referencial de docente para mim.

Agradeço a professora Natalia Pietra e a Letícia Bauer por aceitarem compor a banca de avaliação. À Natalia, por ter fortalecido um debate crescente sobre história das mulheres e estudos de gênero em nosso departamento. E à Letícia, por me receber no Museu durante o estágio e pelas boas discussões proporcionadas.

À Caroline Pacievitch, orientadora de estágio de Educação Patrimonial, agradeço pelos debates e sugestões que deram origem a este trabalho durante o primeiro semestre de 2015.

Para a elaboração da caixa pedagógica que é o mote deste TCC, foi muito importante ter o auxílio de Cida Aliano, Maureen Corrêa, Mara Gomes e toda a equipe do Museu Joaquim Felizardo, que me receberam e apoiaram esta iniciativa. Obrigada.

À minha mãe e ao meu pai, agradeço pelo apoio constante em minhas escolhas, por incentivarem meu crescimento pessoal e profissional, e principalmente por me ensinarem que a vida é melhor quando há carinho e amor.

À Linaia Palacio, obrigada pela parceria de sempre, pela compreensão, pelas conversas que não têm fim e por aprendermos muito juntas.

Ao Douglas Freitas, agradeço pelo companheirismo, pelas incontáveis risadas e pelo amor que construímos lado a lado.

Às amigas e amigos, de tantos lugares e tempos, que são meu suporte.

A Angélica, Liri e Andréia, pelo ambiente de trabalho de leveza, e de uma seriedade cheia de descontração e aprendizado no Programa de Alfabetização Audiovisual.

Ao Rafael Carvalho, da escola Anne Frank, Marcelo Scarparo e Artur Peixoto, da Antonio Giúdice, Camila Merg e demais professoras das escolas Lidovino Fanton e Dolores Alcaraz Caldas. Obrigada por me recepcionarem tão bem em suas escolas, pelas ótimas conversas nas entrevistas e por possibilitarem que esta ideia saísse do papel.

A todas e todos estudantes presentes e participantes nas oficinas, agradeço pela disposição para realizar esta atividade diferente, contribuindo imensamente com a pesquisa, e por contribuírem na minha formação como professora.

Agradeço, por fim, à Universidade pública, gratuita e de qualidade, especialmente pela oportunidade da permanência, que possibilitou esta segunda graduação.

## **RESUMO**

Este estudo tem por objetivo propor um diálogo entre ensino de História, educação patrimonial e história das mulheres a partir da experiência de oficina com a caixa pedagógica “Mulheres na história de Porto Alegre”, que foi elaborada com fotografias da Fototeca Sioma Breitman do Museu Joaquim Felizardo. Foram escolhidas imagens que pudessem representar a diversidade de entendimentos que se pode ter sobre “ser mulher” na história de Porto Alegre e que mostrassem diferentes contextos, momentos históricos, classes sociais, ocupações e etnias. A oficina foi realizada em escolas estaduais e municipais com a intenção de promover um maior (e talvez primeiro) contato das e dos estudantes com a história das mulheres. Considerando as fotografias como fontes documentais, o trabalho se desenvolveu instigando as e os alunas/os a trabalharem com a crítica do documento, convidando-as/os a fazer um exercício de “desconfiança”, de avaliar as condições de produção daquela imagem e também o que ela representa. A metodologia utilizada na pesquisa é a da etnografia, prestando atenção ao modo como as oficinas se desenvolveram e à recepção das alunas e alunos a elas. Com a experiência dessas oficinas, foi possível verificar formas de articular os três eixos (ensino de história, educação patrimonial e história das mulheres) com o objetivo de que a aula de história vá além dos conteúdos ditos tradicionais e dialogue com a busca da igualdade de gênero na formação de cidadãs e cidadãos.

Palavras-chave: História das mulheres, ensino de História, educação patrimonial, fotografia, caixa pedagógica.

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>7</b>  |
| <b>1. APONTAMENTOS TEÓRICOS PARA ABORDAR A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA DAS MULHERES NO TRABALHO COM FOTOGRAFIAS.....</b> | <b>12</b> |
| 1.1. Educação patrimonial com as fotografias do Museu Joaquim Felizardo.....   | 12        |
| 1.2. A utilização de fotografias enquanto fontes documentais na aula de História.....  | 14        |
| 1.3. Mulheres na história ensinada.....  | 16        |
| <b>2. A PRODUÇÃO DA CAIXA PEDAGÓGICA E DA OFICINA “MULHERES NA HISTÓRIA DE PORTO ALEGRE”.....</b>  | <b>22</b> |
| 2.1. A criação da caixa pedagógica no Museu Joaquim Felizardo.....   | 22        |
| 2.2. A elaboração da oficina.....  | 25        |
| 2.3. O material.....   | 27        |
| <b>3. O MUSEU VAI À ESCOLA: A APLICAÇÃO DA OFICINA EM ESCOLAS DE PORTO ALEGRE.....</b>   | <b>48</b> |
| 3.1. Realização das oficinas.....  | 49        |
| 3.2. As fotografias como documentos históricos e bens patrimoniais.....  | 53        |
| 3.3. O trabalho crítico com fotografias.....   | 55        |
| 3.4. História das mulheres .....   | 57        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>66</b> |
| <b>BIBLIOGRAFIA.....</b>   | <b>69</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>   | <b>72</b> |

## INTRODUÇÃO

“Subsistem, no entanto, muitas zonas mudas e, no que se refere ao passado, um oceano de silêncio, ligado à partilha desigual dos traços, da memória e, ainda mais, da História, este relato que, por muito tempo, ‘esqueceu’ as mulheres, como se, por serem destinadas à obscuridade da reprodução, inenarrável, elas estivessem fora do tempo, ou ao menos fora do acontecimento.”<sup>1</sup>

“(…) educação e patrimônio são um duplo potente que possibilita correlações fecundas. A educação, como um processo de constituição do sujeito, trama de fios de vivências e experiências para humanizar. O patrimônio, servindo-se de tudo que possa representar a história, é documento para a educação, seja escolar, seja no museu.”<sup>2</sup>

Desde seu início e por muito tempo, a História permaneceu sendo uma ciência masculina: os principais temas estudados estavam predominantemente relacionados aos ambientes públicos, da política, que aparentemente não diziam respeito às mulheres, relegadas ao espaço doméstico. Nas primeiras décadas do século XX, mudanças efetuadas por diversas correntes da historiografia permitiram a inclusão de novos objetos e perspectivas dentro daquilo que era considerado História, possibilitando que se trabalhasse com outras fontes e se atingisse uma amplitude maior de assuntos pesquisados nesta área do conhecimento. Os estudos das mulheres e de gênero surgem algumas décadas depois, na continuidade deste processo de transformação, nos anos de 1960, com a entrada de mais mulheres nas universidades como alunas, com as primeiras professoras universitárias e o movimento feminista em pleno crescimento. Atualmente, embora ainda enfrentem dificuldades em relação a outros campos mais amplamente aceitos, esses estudos têm espaço consolidado na produção historiográfica.

Na área do ensino de História, porém, a relação do assunto com a prática escolar ainda é incipiente. De uma maneira geral, priorizam-se os conteúdos ditos tradicionais, seguindo uma cronologia linear eurocêntrica e masculina, onde muito eventualmente aparecem novos temas e sujeitos históricos, quase sempre colocados a título de curiosidade, como algo que não está incluído naquilo que “mais importa”. A participação das mulheres na vida em sociedade não é um tema novo, mas ainda suscita resistência para ser incluída como parte do currículo tal qual outros conteúdos, por conta da falta de preparo de professores e professoras e também de incentivo para novas propostas de abordagem da História. Assim, os silêncios em relação às experiências de mulheres, que Michelle Perrot expõe, estão presentes não só na

---

<sup>1</sup> PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru: EDUSC, 2005, p.9.

<sup>2</sup>GIL, Carmem Zeli de Vargas; POSSAMAI, Zita Rosane. Educação patrimonial: percursos, concepções e apropriações. *Mouseion*. Canoas: UnilaSalle, n. 19, dezembro de 2014, pp. 13-26.

historiografia acadêmica, mas também – e ainda mais – nas narrativas historiográficas escolares.

Já a segunda epígrafe desta introdução, de Carmem Gil e Zita Possamai, refere-se à relação entre educação e patrimônio no Brasil, tema que é objeto de pesquisas e reflexões ao menos desde os anos 1920. Nessa época se começou a discutir sobre qual seria “o” patrimônio histórico nacional, entendido então como um conjunto de obras arquitetônicas e monumentos. Conforme Pereira e Oriá<sup>3</sup>, desde seu princípio as políticas de patrimônio estiveram atreladas a uma dimensão educativa, mas essa concepção mudou muito ao longo do tempo: num momento inicial, era necessária para conscientizar a população da importância da preservação de um patrimônio material que, escolhido oficialmente, era considerado representativo do passado nacional; na década de 1980, por sua vez, desenvolveu-se o conceito de educação patrimonial como “um instrumento de alfabetização cultural” a partir do trabalho de Maria de Lourdes Horta<sup>4</sup>, o qual trazia ainda uma noção bastante voltada ao patrimônio material e apresentava princípios básicos norteadores de tal prática pedagógica.

Posteriormente, ocorreu uma ampliação da noção de patrimônio, uma ruptura com a visão elitista de valorizar apenas os bens materiais (em geral representativos das classes dominantes), englobando não apenas edificações, mas também manifestações e saberes populares, o chamado patrimônio imaterial. Hoje, problematiza-se também a ideia de patrimônio como “bem da comunidade”, representativo de uma história sem conflitos ou contradições, ou seja, se percebe que a escolha do que é eleito como patrimônio envolve disputas e tensões.

Com essas mudanças, também se alterou a concepção de educação patrimonial, hoje em geral voltada para a compreensão de que um objeto ou manifestação não é em si patrimônio, mas que pode vir a ser conforme a vontade dos grupos sociais, das agências institucionais voltadas a esse fim ou de governantes. Os valores patrimoniais, portanto, não são intrínsecos, mas se ligam a uma atribuição de sentido. Se antes as práticas educativas relativas ao patrimônio reforçavam um modelo preservacionista e identitário, reproduzindo noções de autenticidade e de exemplaridade do registro patrimonial, hoje, segundo Pereira e Oriá, elas devem buscar mostrá-lo aos e às estudantes como “uma atribuição de valor, não como resultado, definitivo e estático, de um universo consagrado”<sup>5</sup>. Ou seja, tornou-se

---

<sup>3</sup>PEREIRA, Júnia Sales; FERNANDES, Ricardo Oriá. Desafios teórico-metodológicos da relação educação e patrimônio. *Resgate*, v. XX, n.23, p. 161-171, jan./jul. 2012.

<sup>4</sup>HORTA, Maria de Lourdes Parreira et al. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

<sup>5</sup>PEREIRA; FERNANDES, Op. Cit, p. 169.



necessário evidenciar o patrimônio como prática e processo, “mutável no tempo em conformidade com os valores de cada época”.

Um terceiro ponto que permeia os dois levantados até aqui (invisibilidade das mulheres e educação patrimonial), e cuja articulação consolida os eixos que procuro tratar neste trabalho, é o ensino de História. Preocupada com um ensino que possibilite uma formação crítica e cidadã, acredito ser fundamental instigar os/as alunos/as a questionar aspectos da sociedade em que estão inseridos/as, além de buscar proporcionar uma ampliação de seus repertórios culturais. A história das mulheres, evidenciando as experiências e a participação dessas como agentes históricas, e a educação patrimonial, permitindo uma abordagem diferente do ensino, seja em museus ou na escola, auxiliam nesse intuito.

Esta pesquisa se originou da experiência do estágio de educação patrimonial (que consiste em realizar práticas docentes em instituições de memória) realizado no Museu Joaquim Felizardo, no primeiro semestre de 2015, em que me voltei às inquietações a respeito da inclusão da história das mulheres no ensino de História articulada à educação patrimonial. A partir de um ponto de vista feminista, já nas primeiras observações de estágio comecei a pensar sobre qual era o lugar das mulheres neste museu especificamente e nas narrativas museológicas em geral. Percebi, na exposição principal sobre a história da cidade, ausências ou pouca problematização a respeito dos objetos relacionados a mulheres. Nas visitas guiadas que constituíram o estágio, procurei dar conta desse tema, perguntando aos/às alunos/as onde percebiam a presença e a ausência de mulheres na instituição museológica. Juntamente com tais visitas, comecei a trabalhar com a elaboração de uma caixa pedagógica voltada à temática das mulheres na história de Porto Alegre, que fará parte do projeto Caixas de Memória, já existente no Museu. Esse consiste em diferentes conjuntos com materiais que abordam temáticas relacionadas à história da cidade: imigração, etnias, história dos bairros, entre outras.

Diferente das outras caixas, contudo, que trazem propostas de trabalho voltadas aos/às docentes, a que aqui apresento, intitulada “Mulheres na história de Porto Alegre”, é destinada ao trabalho direto com os alunos e alunas em sala de aula. A atividade é feita com nove fotografias que fazem parte da Fototeca Sioma Breitman. Cada uma delas possibilita diversos questionamentos, tanto no sentido de interpretar a imagem, quanto a respeito da temática que trata. A proposta é realizar um exercício do ofício de historiador/a, qual seja, fazer a crítica da fotografia como documento histórico, perguntar sobre as condições de sua produção e entender o que a imagem transmite. Em cada fotografia procurei abordar um tema diferente

dentro da diversidade do que se pode considerar “ser mulher” na história de Porto Alegre. A intenção foi dar visibilidade às mulheres e também tentar fazer com que os e as estudantes problematizem e considerem-nas como uma categoria histórica, como será tratado no primeiro capítulo.

A caixa tornou-se então o tema deste Trabalho de Conclusão de Curso, que aborda desde as reflexões teóricas e metodológicas necessárias para sua elaboração, até sua aplicação em escolas de Porto Alegre. O TCC busca, assim, desenvolver uma reflexão a respeito desta experiência, objetivando contribuir com a discussão dos três referidos campos com os quais ele se relaciona e que se complementam. Assim, entre os objetivos da pesquisa estão: propor um diálogo entre ensino de História, patrimônio e história das mulheres; instigar os/as alunos/as a desenvolverem uma visão questionadora do mundo, através da “crítica do documento” realizada com as fotografias; visibilizar a importância da história das mulheres para a formação escolar cidadã; despertar nos/as alunos/as uma atenção às questões de gênero especificamente no que se refere à história da cidade de Porto Alegre; propor um ensino de História que articule diferentes perspectivas e formatos de aula.

Depois desta primeira etapa de elaboração da caixa pedagógica, ocorreu sua aplicação em cinco turmas de Ensino Fundamental de quatro escolas da rede pública (municipal e estadual) de Porto Alegre, sendo duas delas de EJA (Educação de Jovens e Adultos), através do contato com três professores de História. A realização da prática se deu tendo em vista algumas ferramentas metodológicas etnográficas que foram utilizadas para refletir sobre as oficinas, a recepção dos/as alunos/as e as possibilidades que a atividade apresenta para o ensino de História. A primeira delas foi o diário de campo escrito a partir da observação participante efetuada em cada oficina. A segunda, os questionários respondidos pelos alunos ao final de cada atividade, em que escreveram suas impressões. E por último, as entrevistas realizadas com os/a professores/a selecionados a respeito dos trabalhos que desenvolvem, dando destaque à educação patrimonial e ao ensino de História.

Este trabalho está dividido em três capítulos que buscam dar conta dos diferentes momentos da pesquisa: reflexão teórica e metodológica, elaboração da caixa pedagógica e experiência prática de aplicação da oficina. No primeiro, apresento os principais debates em torno das escolhas conceituais e operacionais para trabalhar cada eixo. O capítulo começa com reflexões a respeito da educação patrimonial no Brasil e a maneira pela qual as fotografias escolhidas se constituíram como patrimônio no museu da cidade; a seguir, é feito um balanço sobre o diálogo entre fotografia e História e a utilização daquelas como fontes

documentais; depois, abordo a discussão relativa ao trabalho com fontes históricas em sala de aula; e por último, as opções teóricas que permeiam a história das mulheres, explicitando a escolha desse termo ao invés de “relações de gênero”.

O segundo capítulo trata da concepção da caixa pedagógica e da elaboração da oficina. Inicia-se com uma apresentação mais detalhada da experiência de estágio, em que foi concebida a ideia da caixa e onde foram selecionadas as fotografias na busca de uma maior diversidade do que pode significar “ser mulher” na história de Porto Alegre. Em seguida, apresento as etapas da atividade, desde a elaboração do material (fotografias e textos) até as definições do funcionamento da oficina. Por último, o material é apresentado na sequência em que foi trabalhado na prática pedagógica.

No terceiro capítulo, por fim, exponho a descrição etnográfica da experiência e uma reflexão sobre como essa ocorreu, principalmente a recepção dos/as alunos/as. O capítulo inicia com uma explicação sobre as ferramentas etnográficas utilizadas, que possibilitaram a análise das oficinas sob diferentes óticas: a minha, a dos/a professores/a e a dos/as alunos/as. A seguir comento brevemente a respeito de cada uma das cinco oficinas realizadas: em quais escolas ocorreram, qual foi a série e a faixa etária atingidas, as principais questões e dificuldades que surgiram em cada uma e como foi a estrutura da atividade de uma maneira geral. Depois, subdivido o capítulo conforme os três eixos trabalhados e como eles apareceram nas respostas dos/as estudantes e nas entrevistas com os/a professores/a. Finalmente, faço um balanço desta parte prática do trabalho.

Esta pesquisa caracteriza-se, então, por combinar reflexões teóricas com a experiência prática das oficinas com a caixa pedagógica “Mulheres na história de Porto Alegre”. A partir disso, busco contribuir com novas propostas para o ensino de História que escapem de uma abordagem tradicional e busquem ampliar os repertórios dos/as alunos/as sobre o que pode ser considerado História, incluindo as experiências de mulheres.

## **1. APONTAMENTOS TEÓRICOS PARA ABORDAR A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA DAS MULHERES NO TRABALHO COM FOTOGRAFIAS**

Neste primeiro capítulo, procuro expor mais detalhadamente as escolhas teóricas desta pesquisa, que articula três eixos: educação patrimonial, ensino de história e história das mulheres. O trabalho com fotografias do Museu de Porto Alegre Joaquim Felizardo torna necessária a reflexão a respeito da ação educativa, parte importante das políticas de patrimônio, tanto para sua preservação quanto para explicitar as escolhas que são feitas no processo de patrimonialização. Outro desdobramento do trabalho com fotografias é em relação ao ensino de história, onde elas podem ser consideradas fontes documentais. Como tal, é importante que sejam vistas como construções de seu tempo, implicando escolhas tanto do *quê* representam quanto de *como* representam. Por fim, mas não menos importante, trato da história das mulheres, buscando chamar a atenção para a dimensão de gênero presente nos conteúdos ensinados nas aulas dessa disciplina, desconstruindo a ideia de que a História seria geral ou neutra, e fazendo com que os alunos e especialmente as alunas se enxerguem nela e, por consequência, na vida em sociedade.

### **1.1. Educação patrimonial com as fotografias do Museu Joaquim Felizardo**

As imagens escolhidas para compor a caixa pedagógica “Mulheres na história de Porto Alegre” podem ser consideradas bens materiais integrantes do patrimônio iconográfico do Museu Joaquim Felizardo, depositado na Fototeca Sioma Breitman. As fotografias trazem paisagens urbanas em transformação, retratos de pessoas de diversas camadas sociais, em diferentes locais e momentos históricos e, ainda, captadas por diferentes autores. O fato de comporem esse conjunto de imagens mostra que foram consideradas representativas de uma memória coletiva da cidade por quem estabeleceu o acervo num processo de patrimonialização, que envolve escolhas e disputas.

Ainda nos dias de hoje ocorre uma associação da ideia de patrimônio com os bens materiais e imóveis pertencentes à elite ou ao poder público, relação que por muito tempo foi a base da noção vigente do que deveria ser preservado. Com isso, a valorização ocorreu principalmente em relação aos vestígios das classes dominantes, que demonstram seu poder por meio de determinados tipos de arquitetura e de certos objetos guardados nos museus, geralmente doados por famílias “importantes”. Criticar esse tipo de valorização não significa desmerecê-la, mas sim apontar a sua seletividade: a escolha do que será preservado implica

disputas que envolvem as relações de poder existentes. Quer-se mostrar que o patrimônio pode estar em todo lugar, pois é aquilo que determinado grupo social considera importante para si, formador de suas identidades e memórias, decisão que nem sempre é tomada de forma tranquila.

A educação patrimonial, assim como o conceito de patrimônio, já foram considerados sob diferentes acepções ao longo do tempo. Após um primeiro momento em que era considerada uma ferramenta para conscientizar para a preservação da memória nacional oficial, hoje em dia ela assume outro papel. Não se trata mais de somente “conhecer para preservar” o patrimônio, mas sim evidenciar os processos que levam à patrimonialização de alguns bens e o silenciamento de outros. Segundo Gil e Possamai, “somos convidados a debater o patrimônio e perceber o que foi esquecido, silenciado ou por que algumas coisas foram preservadas e outras não.”<sup>6</sup> Dessa forma, o cerne da discussão deve ser a relação entre sujeito, patrimônio e espaço onde o bem patrimonial está situado, tornando claro o processo de atribuição de sentidos que se faz sobre determinado patrimônio.

A educação patrimonial é importante ainda para estabelecer o diálogo dos bens patrimonializados com os e as estudantes da Educação Básica, buscando o exercício da cidadania e o direito à cultura. Como coloca Oriá Fernandes<sup>7</sup>, este direito deve ser considerado um componente fundamental da cidadania, englobando o direito à memória histórica, o acesso a bens materiais e imateriais que foram escolhidos para representar a história de uma coletividade da qual se faz parte.

O capítulo de Salvadori<sup>8</sup>, “Por uma educação patrimonial”, é interessante aos propósitos deste trabalho pois faz a relação entre educação patrimonial e o trabalho com fotografia. A autora comenta da importância da leitura de uma imagem, que consiste em perceber as intenções do fotógrafo e do fotografado, em interpretar os cenários e os contextos de recepção. A partir das leituras da imagem e dessa aproximação com o trabalho do/a historiador/a, os alunos e alunas estarão produzindo conhecimento de forma qualificada, e não sendo apenas receptores de informações, ou detentores de informações somente “espontâneas”.

---

<sup>6</sup> GIL; POSSAMAI, Op. Cit., p.24.

<sup>7</sup> FERNANDES, José Ricardo Oriá. Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de história. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.13, nº25/26, pp. 265-276, set.92/ago.93.

<sup>8</sup> SALVADORI, Maria Ângela B. Por uma educação patrimonial. In: *História, Ensino e Patrimônio*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2008.

## 1.2. A utilização de fotografias enquanto fontes documentais na aula de História

Considerando então as fotografias como documentos que vieram a fazer parte de um patrimônio da cidade, trato a seguir sobre o seu uso como fontes nas aulas de história. Nilton Pereira e Fernando Seffner, no artigo intitulado “O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula”<sup>9</sup>, discutem como a História ensinada nas escolas pode inserir-se no movimento de “crítica ao documento” presente nas pesquisas historiográficas, que consiste em não tomá-lo como prova fiel do passado, e sim investigar suas condições de produção. Embora tenham suas especificidades e finalidades diferentes, a História ensinada e a pesquisa em História ainda estão muito distantes no que diz respeito à incorporação de inovações teóricas da academia pelos professores e professoras do ensino básico, e a crítica ao documento é um desses casos. A utilização de fontes documentais nas aulas de História tem sido feita com alguma frequência, mas não raro valendo-se das primeiras como uma prova do acontecimento que o professor está ensinando. Os autores argumentam que esta utilização não contribui para o desenvolvimento de um pensamento crítico e histórico, que é um dos objetivos do ensino da disciplina. Para ensinar a ler o passado, a fim de que os e as estudantes compreendam a si mesmos e à sociedade, é necessário que se ultrapasse o caráter ilustrativo ou de prova do documento, permitindo que os/as alunos e alunas o questionem. Flávia Caimi<sup>10</sup> ressalta ainda a importância do papel ativo do/da estudante nos procedimentos de compreensão e interpretação na aula de História, atuando como sujeito da produção do conhecimento.

Entendendo o professor ou professora de História como agente da pesquisa e da socialização do conhecimento histórico, Pereira e Seffner argumentam que a utilização de fontes históricas no ensino básico é positiva se for acompanhada de questionamentos semelhantes aos que os/as historiadores/as devem fazer às suas fontes documentais, como, por exemplo, “quem produziu este documento?”, “em que contexto foi produzido?”, “por que foi guardado?”. Não que o objetivo do ensino de História seja formar pequenos historiadores, mas sim possibilitar uma formação crítica, o que implica

ensinar a desconfiar do documento, olhar para ele como uma construção de seu tempo e percebê-lo como um engenho que uma determinada civilização criou para mostrar às gerações seguintes uma imagem de si mesma<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> PEREIRA, Nilton; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90*, Porto Alegre, v.15, n.28, p. 113-128, dez. 2008.

<sup>10</sup> CAIMI, Flávia. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? *Anos 90*, Porto Alegre, v.15, n.28, p. 129-150, dez. 2008.

<sup>11</sup> PEREIRA; SEFFNER. Op. Cit, p. 127.

Então, o uso de fontes na aula de história deve ser feito com intenção de levar o aluno ou aluna a percebê-las como produção histórica, possibilitando assim que entenda os documentos como marcas construídas do passado, indícios, e não provas irrefutáveis do que aconteceu. Ensinares a eles, assim, a leitura do relato histórico e com isso as representações sobre o passado que circulam em sua sociedade, entendendo que para escrever qualquer narrativa é necessário fazer opções e estabelecer recortes, o que implica igualmente silêncios e esquecimentos. Isso os/as instrumentaliza a problematizarem a realidade, percebendo-a como uma construção histórica, não como um dado natural e, com base nisso, fazerem escolhas pessoais, profissionais, sociais, políticas, entre outras.

Para debater sobre a utilização da fotografia como fonte documental na aula de História, é necessário antes retomar muito brevemente uma história da fotografia e sua relação com a disciplina. Desde a mudança historiográfica que passou a considerar como fonte não apenas os documentos escritos, pesquisadores da área vêm se debruçando sobre outros vestígios materiais, entre eles a fotografia, e discutindo, por conseguinte, a sua relação com a produção do conhecimento histórico. Conforme Charles Monteiro<sup>12</sup>, a invenção da fotografia em meados do século XIX causou mudanças significativas em relação à arte e à ciência. Tida como uma prova fiel do real, num primeiro momento ela foi vista como uma ameaça à arte, já que nenhuma pintura seria tão fidedigna à realidade quanto uma foto. Em seguida, porém, se percebeu que isso abriria um espaço de maior liberdade e criatividade para a arte, que não teria mais a finalidade da imitação, possibilitando o surgimento de diversos movimentos artísticos no início do século XX. Em relação à ciência, a inovação tecnológica da fotografia e seu caráter de prova permitiu que se fizessem registros dos mais diversos com precisão, pois se acreditava na isenção e na objetividade desse suporte. Além disso, a fotografia nos retratos de família passou a ser utilizada como símbolo de distinção e riqueza, mostrando pertencimento a uma classe social elevada. Conforme seu acesso se ampliava, as imagens fotográficas transformaram-se em uma forma recorrente de registrar a memória individual e coletiva.

Aos poucos, começou-se a fazer críticas à utilização indiscriminada e sem questionamentos das fotografias. O ato fotográfico passou a ser visto como um corte, uma escolha do fotógrafo, e tornou-se necessário interpretá-lo considerando suas condições de produção, não mais o tomando como algo dado. Essa mudança é semelhante ao que Le Goff

---

<sup>12</sup> MONTEIRO, Charles. A pesquisa em História e Fotografia no Brasil: notas bibliográficas. *Anos 90*, Porto Alegre, v.15, n.28, p. 169-185, dez. 2008.

escreve sobre a noção de “Documento/monumento”<sup>13</sup>, definindo *monumentos* como aqueles materiais que desde sua concepção possuem a intenção de preservar testemunhos de memória daquela sociedade que os produziu. Os *documentos*, por sua vez, teriam finalidade mais imediata no contexto em que são produzidos, possuindo principalmente a função de prova. Le Goff afirma que o dever do historiador é fazer a crítica do documento enquanto monumento, considerando-o vestígio da sociedade que o produziu. Isso significa dizer que o documento deve ser percebido como uma construção de seu tempo, e cabe ao historiador/a indagar sua intencionalidade, as condições de sua produção histórica e as relações de poder ali estabelecidas.

No caso da fotografia, Sandra Prado comenta: “enquanto documento é instrumento de fixação da memória, enquanto monumento nos faz imaginar o não manifesto, a emoção e a ideologia do fotógrafo”<sup>14</sup>. Ou seja, a fotografia, no momento em que é tirada, tem uma finalidade, podendo ser de registro familiar, científico, jornalístico, entre outros, dependendo da intenção de seu autor. Já quando é tomada como fonte histórica, como parte de um acervo, deve-se considerar não só *o que* está representado, mas *como*: a luz, o ângulo, o cenário escolhido, os objetos, as pessoas. Além dos diversos aspectos que aparecem na imagem, também é necessário considerar aqueles que não aparecem: quem era o fotógrafo, a que classe social pertenciam as pessoas fotografadas, quais as possíveis intenções da fotografia, entre outros pontos.

A proposta de trabalho se enquadra nessa perspectiva, em que pretendo fazer os alunos e alunas olharem para as fotografias desse ponto de vista, desconfiando de sua produção, fazendo perguntas para as fotos, tratando-as como fontes documentais.

### **1.3. Mulheres na história ensinada**

Para abordar a inclusão das mulheres na História ensinada, é interessante fazer um preâmbulo a respeito de sua inserção na academia e nos debates científicos. A presença de feministas na academia em países da Europa, nos Estados Unidos e mesmo no Brasil, a partir dos anos 1970, trouxe não só inovações temáticas, como também uma nova perspectiva da pesquisa acadêmica. As feministas historiadoras problematizaram as bases de conformação do

---

<sup>13</sup>LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

<sup>14</sup>PRADO, Sandra Mara. *História, Memória e Identidade: o Município de Maria Helena através da fotografia*. In: Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE – SEED/PR, 2007. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/artigo\\_sandra\\_mara\\_prado.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_sandra_mara_prado.pdf). Acesso em 5 de agosto de 2015, p. 8.



conhecimento científico e passaram a questionar a existência de um sujeito universal e supostamente neutro da ciência e da História. A partir da constatação de que elas estavam na invisibilidade nas narrativas científicas, objetos de pesquisa foram propostos, relacionados às experiências femininas, e novas perspectivas foram sugeridas para assuntos já presentes na academia. Segundo Rago<sup>15</sup>, a crítica feminista à ciência se baseia nos seguintes pontos: contesta o conceito de um sujeito universal como neutro, dizendo-o masculino, que estabelece padrões e exclui aqueles que não se inserem nessa norma; questiona, também, a implicação desse conceito universal na ciência, numa valorização e hierarquização de práticas masculinas em detrimento das femininas; e, por fim, problematiza os padrões de normatividade científica em voga, que são impregnados por valores masculinos. Ou seja, as feministas procuraram desconstruir as noções de objetividade e de neutralidade do conhecimento científico, e puderam evidenciar que os padrões de normatividade científica estavam carregados de valores masculinos. A crítica feminista, portanto, propôs uma nova maneira de trabalhar com conceitos e categorias, mostrando que são fruto de contextos específicos, e que tal entendimento não estava destinado apenas às temáticas de interesse do feminismo, mas que toda a ciência deveria ser repensada. Tratava-se, assim, de assumir a historicidade de todo o conhecimento, bem como sua íntima articulação com relações de poder.

Embora esse processo seja visível na produção historiográfica, no campo do ensino de História ainda é incipiente. Como já foi comentado, continua grande a distância entre os avanços na pesquisa científica e a história ensinada. Neste caso, embora os estudos de gênero e as contribuições dos questionamentos feministas à produção do conhecimento histórico já estejam colocados e tenham seu espaço na academia (ainda que seguidamente sujeitos a questionamentos e ironias), é muito lenta sua incorporação pelos e pelas docentes de História da educação básica. A sobrecarga de turmas; a falta de apoio institucional para possíveis inovações; a necessidade de obedecer a um currículo básico previamente estabelecido; as pressões da sociedade mais ampla e, especificamente, das famílias; os preconceitos morais e o receio dos próprios docentes, entre outros motivos e especificidades, fazem com que o ensino de História permaneça atrelado a uma perspectiva de caráter predominantemente masculino, patriarcal e etnocêntrico. O que se vê em grande parte é um ensino que pode apresentar pontualmente algumas mudanças, mas estruturalmente segue baseado num modelo parecido com o positivista, obedecendo a uma suposta neutralidade dos fatos e dos acontecimentos,

---

<sup>15</sup>RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam (orgs). *Masculino, feminino, plural*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.

como se o que se ensina em sala de aula não fosse, assim como na pesquisa, uma escolha baseada em opções teóricas e políticas.

Uma educação que se pretende voltada para a cidadania deve levar em conta que diversas linguagens, discursos e imagens que se apresentam como neutros são, na verdade, instrumentos sexistas e masculinizantes no dia-a-dia da sala de aula, e que um currículo escolar assim organizado contribui, centralmente, para reproduzir e reforçar o domínio masculino sobre as mulheres. Torna-se necessário, portanto, contestar o androcentrismo inscrito no ensino da História. Neste sentido, as mulheres devem se tornar visíveis enquanto integradas ao processo histórico, e não separadamente, como um capítulo à parte. A esse respeito, Scott<sup>16</sup> comenta que a história das mulheres tem sido incluída a partir de uma lógica de suplemento, em que as elas seriam adicionadas a uma história já existente, com bases teóricas e metodológicas já estabelecidas. Em resposta a tal posição, a historiadora argumenta:

As mulheres não podem ser adicionadas sem uma remodelação fundamental dos termos, padrões e suposições daquilo que passou para a história objetiva, neutra e universal no passado, porque essa visão da história incluía em sua própria definição de si mesma a exclusão das mulheres.<sup>17</sup>

Assim, reforço a ideia de que no ensino de história o currículo também deveria ser reformulado, não apenas incluindo as mulheres como uma “aula especial”, uma curiosidade, mas incluindo-as no conteúdo regular da disciplina.

Seguindo no âmbito do ensino de História, o texto de Miranda<sup>18</sup> traz reflexões interessantes sobre a aprendizagem da disciplina articuladas com o contexto do ensino fundamental. Segundo a autora, esta é uma etapa da vida escolar destinada especialmente, no currículo de História, à constituição da noção de identidade. Neste sentido, ela ressalta a importância da memória e da consciência histórica como constituintes desse sentimento e se pergunta, problematizando a categoria de sujeito universal, se a aprendizagem histórica das alunas é a mesma dos alunos, ou seja, se a identidade de gênero influencia na aprendizagem. Provavelmente sim, argumenta, já que a história ensinada costuma invisibilizar as experiências de mulheres, fazendo com que as alunas não se percebam nos processos históricos. Isso dificulta a própria noção de que “ser mulher” é algo que possui historicidade, ou seja, que está em constante transformação, assim como os papéis que são atribuídos às mulheres. Assim, o resultado é que provavelmente as alunas se vejam como a-históricas,

---

<sup>16</sup>SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

<sup>17</sup> Idem, p. 93.

<sup>18</sup> MIRANDA, Anadir. Reflexões sobre mulheres, gênero e aprendizagem histórica. *Historiae*, Rio Grande, v.4, n.2, pp.103-114, 2013.

afinal, os conteúdos que aprendem como sendo os únicos pertinentes à disciplina não trazem as experiências de mulheres. Para Miranda, “sua relação com o espaço privado, sua pouca participação no espaço público, nas batalhas e na política, não são contextualizadas historicamente”<sup>19</sup>, dificultando sua percepção de si mesmas como agentes da história. Além disso, deve haver uma problematização do que é considerado histórico, para não se incorrer, conforme foi dito acima, numa mera inserção das mulheres num quadro já constituído masculinamente. Ainda que o foco desta pesquisa não seja propriamente a aprendizagem das alunas em relação aos alunos, essa é uma perspectiva interessante que se apresenta.

A autora também reivindica um ensino que dê visibilidade às mulheres, em que se recupere suas experiências, historicizando e relativizando suas práticas e seus espaços de atuação em diferentes contextos. Para que se perceba sua presença na história é importante visibilizá-las, mas também é preciso, para além disso, mostrar os processos que engendraram tal invisibilidade<sup>20</sup>. Assim, torna-se necessário um exame crítico do funcionamento do sistema ideológico e de sua historicidade para saber como os silenciamentos foram construídos, reafirmando-se que a história é o resultado de ações humanas providas de sentido<sup>21</sup>.

Para uma reformulação geral que inclua a dimensão de gênero no ensino de História, Miranda ainda comenta a necessidade de

questionar o conhecimento histórico produzido, problematizar as narrativas e imagens presentes nos livros didáticos, utilizar a categoria de gênero para analisar diferentes dimensões da realidade, enfim, propiciar novos olhares para que surjam novas narrativas.<sup>22</sup>

Ou seja, é preciso ir além da inclusão do “capítulo das mulheres” na aula de História e realmente transformar a estrutura curricular e as formas como a disciplina vem sendo ensinada.

Neste momento, é importante explicar a escolha de “história das mulheres” no presente trabalho e qual o meu entendimento da expressão. Por que não utilizar “gênero”, por exemplo? Rachel Soihet e Joana Pedro, no artigo “A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero”<sup>23</sup>, defendem que algumas autoras dentro das discussões feministas operam um retorno à categoria *mulher*, e que essa retomada teria um significado, sobretudo, político: utilizar *mulheres* possibilita o reconhecimento de diferenças, mas também

---

<sup>19</sup> Idem, p. 108.

<sup>20</sup> Cf. SCOTT, Joan. A invisibilidade da experiência. *Proj. História*, São Paulo, (16), 1998.

<sup>21</sup> VARIKAS, Eleni. Gênero, experiência e subjetividade: a propósito do desacordo Tilly-Scott. *Cadernos Pagu*, (3), 1994. pp. 63-84.

<sup>22</sup> MIRANDA, Op. Cit., p. 112.

<sup>23</sup> SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.27, nº54, pp.281-300, 2007.

permite um mapeamento das semelhanças, trazendo uma noção de identidade e de unidade maior que em *gênero*, postura considerada necessária para levar adiante as pautas feministas.

Esse retorno, porém, não significaria abandonar os avanços que as análises de gênero trouxeram – ao contrário, agregaria uma unidade à luta política feminista, sem deixar de lado as particularidades de cada grupo social e suas identidades, aceitando a instabilidade semântica de *mulheres*, e não tomando-a como uma categoria inquestionável. Trata-se de perceber padrões sociais de gênero que possibilitaram diferentes entendimentos do que significa e significou “ser mulher”, tendo especial atenção à historicidade desses padrões. Linda Nicholson<sup>24</sup> propõe que se considere *mulheres* como uma “palavra cujo sentido não é encontrado através da elucidação de uma característica específica, mas através da elaboração de uma complexa rede de características”<sup>25</sup>. Entendo que quando se fala em *mulheres*, há o risco de um entendimento equivocado, como algo generalizador e auto-explicativo, mas não é o que se pretende aqui: há diferentes experiências de “ser mulher” na história de Porto Alegre que procuro abarcar na diversidade de temáticas das fotos escolhidas para a elaboração da caixa pedagógica.

Sei, ainda, que corro o risco de transmitir aos/às alunos/as a ideia de “história das mulheres” como um capítulo à parte na “História geral” ensinada pelo professor regular, mas ainda assim penso que é um passo importante para torná-las visíveis na história da cidade, a fim de que especialmente as meninas se reconheçam e possam historicizar suas próprias experiências, como comenta Miranda no texto acima citado. Além disso, penso que esse exercício pode ser interessante para problematizar e historicizar conceitos, desconstruindo a ideia de sujeito universal e neutro. Dessa forma, os meninos e homens também são levados a historicizar suas experiências, a pensá-las através do tempo, desfazendo a noção de que “ser homem” é algo universal.

Essa visibilidade possibilita uma aproximação da história das “pessoas comuns” com os habitantes de hoje, e por outro lado questiona costumes e concepções antigas quanto aos papéis de gênero, que muitas vezes permanecem. Sobre isso, cito Perrot<sup>26</sup>: “A história das mulheres e das relações entre os sexos coloca de maneira muito feliz a questão da permanência e da mudança, da modernidade e da ação, das rupturas e das continuidades, do invariante e da historicidade...” Tratar da história das mulheres, então, abre possibilidades de

---

<sup>24</sup> NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v.8, n.2, 2000.

<sup>25</sup> Idem, p. 35.

<sup>26</sup> PERROT, Michelle. Escrever a história das mulheres. In: \_\_\_\_\_. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2007, pp.13-39.

pensar sobre a própria prática histórica, enquanto *conhecimento* e enquanto *processo*, e seus agentes ao longo do tempo.

A intenção da oficina aqui proposta é a de inserir as mulheres nos processos históricos que os alunos já conhecem, ainda que tal atitude possa parecer um exemplo de abordagem da história das mulheres como um suplemento a uma História “geral”. A escolha pelo Ensino Fundamental se relaciona justamente com essa questão: que nesse primeiro contato com a temática, as alunas e alunos percebam as mulheres, em suas diversas experiências de “ser mulher”, como agentes históricas importantes, como fazendo parte de processos que aprendem em aula com o/a professor/a regular. Ou seja, o principal aqui é torná-las visíveis, mostrando que a história é feita de pessoas comuns, possibilitando que eles/elas próprios/as se enxerguem como agentes na sociedade.

## **2. A PRODUÇÃO DA CAIXA PEDAGÓGICA E DA OFICINA “MULHERES NA HISTÓRIA DE PORTO ALEGRE”**

Nesta segunda etapa, pretendo articular as reflexões teóricas explicitadas no capítulo anterior com o processo de construção da caixa pedagógica e de montagem da oficina. A discussão sobre o uso da fotografia como fonte nas aulas de História, assim como o debate sobre a educação patrimonial seguem aqui com um enfoque mais prático, pensando diretamente em sua aplicação.

### **2.1. A criação da caixa pedagógica no Museu Joaquim Felizardo**

Como já mencionado na introdução deste trabalho, a ideia da caixa pedagógica surgiu durante a realização do estágio de educação patrimonial do Curso de Licenciatura em História. Esse estágio visa o exercício da atividade docente em instituições de memória como museus, arquivos, memoriais, centros de cultura, entre outros espaços. A “observação, contextualização da instituição-campo, acompanhamento das ações de educação patrimonial e de intervenção prática em um espaço desconhecido para muitos” possibilita que os acadêmicos ampliem suas reflexões em relação ao ensino de História<sup>27</sup>, indo além do espaço da escola e da sala de aula para pensar outras práticas educativas relacionadas a esse campo de conhecimento.

Durante o estágio, percebi que tanto na exposição permanente do Museu quanto também nos materiais educativos, não havia uma preocupação em visibilizar as experiências sobre ser mulher em Porto Alegre ao longo do tempo. Mesmo na exposição principal, em que há objetos passíveis de problematizações em relação aos papéis de gênero conformados historicamente, esse assunto não era explorado. A partir dessas percepções, me propus a introduzir a temática tanto nas visitas guiadas que realizei, como posteriormente na construção da caixa pedagógica.

O setor educativo do Museu dispõe das “Caixas de Memórias” que as escolas ou professores/as podem solicitar e abrigar por até duas semanas, as quais se referem a assuntos relacionados à história da cidade. Como já comentado na introdução deste trabalho, a caixa sobre as mulheres traz materiais para serem trabalhados diretamente com os alunos e alunas em sala de aula. Esse material consiste basicamente em fotografias de diferentes períodos históricos, todas selecionadas na Fototeca Sioma Breitman.

---

<sup>27</sup>GIL, Carmen Zeli de Vargas. Estágio de docência em história: saberes e práticas na educação para o patrimônio. In: GIL, Carmen Zeli de Vargas; TRINDADE, Rhuan T. Zaleski (orgs.). *Patrimônio Cultural e Ensino de História*. Porto Alegre: Edelbra, 2014, p. 42.

O acervo fotográfico do Museu tem esse nome em homenagem a um dos grandes fotógrafos da cidade do início do século XX, que atuou de forma marcante na profissionalização do ofício e cuja coleção foi doada à instituição por seus filhos. Sioma Breitman era de origem ucraniana, mas foi em Porto Alegre que fixou residência, instalando seu estúdio fotográfico no centro. Realizou fotografias de diversos tipos, como retratos e paisagens urbanas, e explorou também o recurso dos “instantâneos”, flagrando momentos do cotidiano porto-alegrense<sup>28</sup>. Além de sua coleção, o acervo da Fototeca conta ainda com obras de outros fotógrafos importantes, como Virgílio Calegari, Barbeitos & Irmãos e Irmãos Ferrari; com coleções particulares, álbuns de família doados ao Museu ao longo dos anos, e também registros da própria Prefeitura. Assim, há uma diversidade em relação a temporalidades e contextos históricos nas imagens ali depositadas, que já estão digitalizadas e disponíveis para pesquisa no local.

A proposta da caixa “Mulheres na história de Porto Alegre” foi, então, abordar o máximo de significados possíveis sobre ser mulher dentro do universo específico do acervo do Museu, e a partir de cada imagem poder trabalhar com os assuntos por ela suscitados, e com outros que podem se cruzar. A seleção dessas fotos foi feita a partir do sistema de busca do acervo da Fototeca, com palavras-chave que pudessem levar a diferentes imagens de mulheres na cidade. Assim, é importante ressaltar que se trata abertamente de uma escolha, reconhecendo que outras seleções poderiam ser feitas no mesmo acervo. O critério utilizado foi o de tentar não mostrar apenas mulheres da elite, ou apenas mulheres brancas, ou apenas um tipo de fotografia, ou seja, procurou-se diversificar a amostra tanto nas representações quanto na tipologia das imagens. Há algumas temáticas que não foram encontradas nas buscas no sistema do acervo e que poderiam ser interessantes de serem trabalhadas, como mulheres trabalhadoras, que lutaram contra o regime civil-militar, mulheres trans, ou seja, outras experiências possíveis que problematizassem a ideia de ser mulher ou que trouxessem assuntos importantes da história para a oficina. Esse tipo de insuficiência poderia ser resolvido, talvez, com uma busca em acervos de outras instituições da cidade, porém escolhi me ater ao do Museu Joaquim Felizardo, principalmente por uma questão de viabilidade do trabalho. Mas também é interessante comentar que, mesmo que essa busca maior fosse efetuada, ainda assim não daria conta de uma suposta totalidade de temáticas, pois ela é impossível de ser alcançada: é preciso estabelecer recortes de pesquisa. Além disso, em relação às ausências no acervo da Fototeca, pode ser interessante ainda problematizar

---

<sup>28</sup> POSSAMAI, Zita R. O click de Sioma Breitman. In: \_\_\_\_\_. *Nos bastidores do museu: patrimônio e passado da cidade de Porto Alegre*. Porto Alegre: EST Edições, 2001.

justamente sua constituição, questionando como foi composto, quem produziu fotografias, quem doou, a que classe social pertenciam, entre outros.

É importante dizer que não se trata da tentativa de escrever uma “história das mulheres” na cidade, pois em muitos casos a temática abordada não se refere exclusivamente a mulheres. O título da caixa e da oficina é “Mulheres na história de Porto Alegre” pois se trata, sobretudo, de dar visibilidade a aspectos da História através da representação de mulheres nas fotografias, e conferir atenção a assuntos normalmente considerados menores, do cotidiano, “sem história”, que são justamente aqueles tradicionalmente mais vinculados às mulheres. A sua presença nessas fotografias é importante para que as alunas se percebam (e os alunos as percebam) na história da cidade como sujeitos históricos.

Ao abordar as experiências de estágio de educação patrimonial, Gil reflete sobre a relação dos estudantes da Licenciatura em História com o patrimônio e diz que vivenciar o estágio faz com que rompam

a tendência de identificar o patrimônio unicamente com lugares e objetos legitimados e reconhecidos institucionalmente. Memórias e experiências cotidianas são colocadas em diálogo com o patrimônio consagrado. Busca-se um ensino em que a história não seja terra estrangeira em relação ao contexto de vida do aluno, nem fique presa em questões identitárias, produzindo tanto o estranhamento como identificações.<sup>29</sup>

Portanto, a mudança de concepção verificada entre os especialistas do patrimônio tem ocorrido também no âmbito da educação, tanto na formação de professores/as (que é o caso do estágio) quanto também com os alunos do ensino básico. Faz-se importante reconhecer como patrimônio, como parte de nossa cultura, não só aquilo que diz respeito às classes dominantes, mas também o que é comumente chamado de “popular”. As fotografias inserem-se neste contexto não enquanto objetos, pois por muito tempo foram exclusividade de poucos, mas enquanto representações da realidade. O ato de fotografar possibilitou que se registrasse diversas manifestações, acontecimentos e mesmo o cotidiano da cidade, possibilitando tornar visíveis aspectos sociais que não estavam mencionados nos documentos oficiais. Tais imagens nos ajudam a ver a história da cidade para além dos grandes homens e grandes feitos, incluindo também outros personagens, cenários e processos.

A história das mulheres entra nesse contexto na medida em que, ao nos voltarmos para outras temáticas, como a vida cotidiana, e outras fontes, como os registros fotográficos, encontramos esses personagens.

---

<sup>29</sup> GIL, Op. Cit., pp. 46-47.



## 2.2. A elaboração da oficina

Depois de selecionadas, as digitalizações das fotografias foram copiadas e impressas em papel fotográfico em tamanho maior que o original. Essas impressões foram coladas em papel corrugado e plastificadas para ficarem mais firmes e resistentes. No verso de cada fotografia, elaborei algumas perguntas disparadoras da reflexão que os/as estudantes fariam, considerando a faixa etária do final do Ensino Fundamental, entre o 6º e o 9º ano, que foi o público-alvo escolhido<sup>30</sup>. Há questões que se repetem em todas as fotos e outras específicas para cada uma. Essas foram elaboradas de forma ampla, de modo a permitir aos alunos e alunas iniciar a reflexão e elaborar suas próprias perguntas. Além disso, todas as fotografias possuem a sessão “você sabia que...”, que traz informações a respeito da temática específica e do enfoque que procurei abordar com aquela imagem.

A partir do material pronto, tornou-se necessário pensar em como a oficina com a caixa pedagógica funcionaria, levando a um planejamento de aula. Ulpiano Bezerra de Meneses<sup>31</sup>, ao falar sobre os museus, escreve que não se pode trabalhar uma exposição museológica como um texto acadêmico, deixando que as legendas dos objetos e os painéis de texto sejam seu fio condutor. Dessa forma, se deixa os objetos, que são o que o museu tem de diferente da sala de aula, em segundo plano. A ida a uma instituição museológica, segundo o autor, não deve ocorrer para dar continuidade a uma apreensão verbal da história, mas sim para permitir a sua compreensão por outros meios. Essa reflexão é interessante também para pensar a oficina aqui proposta, que comporta bastante material escrito, mas cujo fio condutor é as fotos. É através da leitura das imagens e da reflexão sobre elas que os/as alunos/as entram em contato com diferentes assuntos da história da cidade, presentes igualmente nos textos apresentados. Schwengber<sup>32</sup> destaca que o trabalho com fotografias nas aulas de História deve levar em conta cinco elementos importantes a serem transmitidos aos alunos e alunas:

- a) a fotografia não é um registro imparcial da realidade; b) a fotografia é o recorte de uma realidade específica; portanto, não retrata a totalidade desta; c) o registro fotográfico depende das condições materiais e tecnológicas de sua produção; d) a decisão do que vai ser retratado é uma escolha que depende tanto da subjetividade

---

<sup>30</sup>A escolha foi feita com base no caráter de “formação básica do cidadão” desta etapa do ensino, presente na LDB. A ideia foi a de realizar um provável primeiro contato dos alunos e alunas com a temática das mulheres na história, aproveitando seus debates iniciais sobre o conhecimento histórico e as habilidades em desenvolvimento da leitura, escrita e interpretação de imagens.

<sup>31</sup>MENESES, Ulpiano Bezerra de. O museu e a questão do conhecimento. In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado; RAMOS, Francisco Régis Lopes (Org.) *Futuro do pretérito: escrita da história e história do museu*. Fortaleza: Instituto Frei Tito de Alencar, 2010.

<sup>32</sup>SCHWENGBER, Jacson. Fotografia e educação para o patrimônio. In: GIL, Carmen Zeli de Vargas; TRINDADE, Rhuan T. Zaleski (orgs.). *Patrimônio Cultural e Ensino de História*. Porto Alegre: Edelbra, 2014, p. 161-176.

do indivíduo quanto do contexto social e histórico no qual ele está inserido; e) uma mesma imagem pode receber significações diferentes ao longo do tempo.<sup>33</sup>

Para que a fotografia não se limite a um caráter ilustrativo, é necessário problematizar todos os aspectos que a envolvem e ter em mente que o registro fotográfico expressa seu próprio tempo e as intenções de seu autor. As perguntas que foram elaboradas aos/as alunos/as procuram levar isso em conta.

Procurei organizar a estrutura da oficina tendo em mente os questionamentos que devem ser feitos no sentido da crítica ao documento e também das demais habilidades que gostaria que fossem desenvolvidas ao longo da oficina. Leitura, tanto de imagens quanto de textos, debate em grupo e comunicação oral são exercícios que no Ensino Fundamental estão em pleno desenvolvimento, e que são importantes para a formação básica dos e das estudantes, em diferentes conteúdos abordados.

Tendo em vista tais objetivos, a oficina foi organizada da maneira que segue:

- O primeiro momento consiste em uma breve apresentação e explicação do seu funcionamento: como ocorrerá o trabalho com as fotografias (o que é a crítica ao documento e a semelhança da atividade proposta com o trabalho de historiador/a) e um breve comentário sobre o motivo da escolha da temática das mulheres, que considero relevante e pouco trabalhada em aulas regulares de História.

- No segundo momento, é feita uma divisão da turma em grupos e a entrega de uma fotografia para cada um, com tempo para refletirem sobre as fotos a partir de suas impressões e das perguntas que cada uma traz no verso.

- O terceiro momento é quando os alunos e alunas recebem textos complementares feitos com a intenção de aprofundar suas pesquisas a respeito da fotografia analisada. No processo de escrita desses textos, procurei desenvolver o assunto da foto e trazer alguma informação sobre as mulheres ou as relações de gênero naquele contexto histórico. Novamente, aqui ocorreram escolhas, já que as fotografias/assuntos poderiam ser trabalhados mais profundamente em aulas exclusivas.

- No quarto e último momento os grupos apresentam suas discussões na ordem cronológica das fotos. Aqui é importante ressaltar que o objetivo não é que eles reproduzam ou leiam em voz alta os textos, e sim que contem para os/as colegas o que debateram e inferiram sobre as imagens. O foco não é nas informações que os textos trazem, e sim na análise que cada grupo fez da foto, unindo a sua interpretação com o que apreenderam do que

---

<sup>33</sup> Idem, p. 168.

foi lido. À medida que os grupos vão apresentando, elaboro uma linha do tempo no quadro, localizando cada foto e associando-a com fatos “gerais” que aprendem nas aulas de História. Ainda que reconheça que a linha do tempo possa ser um método superado, ela tornou-se um recurso interessante para que os e as estudantes percebam minimamente onde os registros fotográficos se situam ao longo de mais de cem anos de história que abrangem. O fato de terem sido produzidas em diferentes períodos faz com que, muitas vezes, os alunos e alunas acabem remetendo todas as fotografias a um mesmo “antigamente”, “lá atrás”, que não contribui muito com a construção do conhecimento histórico. Nesse sentido, a linha do tempo construída ao final da oficina se mostrou uma boa solução para auxiliá-los a pensar historicamente.

### **2.3. O material**

As fotografias escolhidas estão dispostas a seguir em ordem cronológica, junto delas estão as perguntas que foram coladas no seu verso e, a seguir, os textos do segundo momento da oficina. Nas perguntas, procurei apenas incitar a curiosidade dos e das estudantes. No texto, como comentado acima, busquei trazer mais informações na intenção de enriquecer o trabalho de desvendar a fotografia. Abaixo, antes do material propriamente dito, faço um breve comentário sobre cada uma, ressaltando que a seleção procurou ser o mais diversa possível.

1. Imagem de provável escrava da década de 1860, com a qual busquei desmistificar a ideia de que a escravidão ocorreu só no Norte/Nordeste do Brasil e em regiões rurais. Também considerei relevante mostrar o protagonismo das mulheres negras e seu papel na resistência contra a escravidão através da manutenção de tradições culturais e religiosas.

2. Fotografia de família em estúdio. Com esta imagem, procurei tratar da própria construção da fotografia, já que foi tirada em estúdio (no caso, no Atelier Calegari, um dos mais famosos da cidade) e com pessoas visivelmente da elite, ou seja, aquelas que tinham possibilidade de tirar fotos. Além disso, busquei problematizar o lugar das crianças na sociedade da época.

3. Na terceira imagem, trabalhei com as especificidades da educação no início do século XX e das relações de gênero aí imbricadas através da formatura de normalistas do colégio Bom Conselho. Foram abordados a divisão da educação entre masculina e feminina e também o acesso ao ensino, que não era universal na década de 1930.

4. Esta imagem mostra a enchente de 1941, com duas mulheres conversando numa sacada em que se vê o alagamento do centro da cidade e o Mercado Público. Este é um dos casos em que as mulheres na foto são uma “ponte” para abordar o assunto em questão. Trata-se de dar visibilidade às mulheres, mostrando que elas também “estiveram lá”, já que não se tem indícios de quem foram e do que estavam fazendo no momento da produção da fotografia. Provavelmente a foto foi tirada justamente para mostrar o estado da cidade durante a enchente.

5. A fotografia do *footing* na Rua da Praia possibilita trabalhar assuntos como as mudanças urbanas do centro da cidade e também dos costumes a elas relacionados, colocando em foco as limitações de circulação e de liberdades em geral das mulheres naquela época. Além disso, a questão do flerte aparece para mostrar as diferenças nas formas das relações afetivo-sexuais.

6. Ao retratar o carnaval de rua da Cidade Baixa nos anos 1970, é possível comentar sobre a elitização de zonas centrais da cidade, tradicionalmente negras e pobres, e a relação desse processo com o afastamento das festas populares para regiões periféricas. Ainda é possível trabalhar com as mudanças dentro das próprias festividades de carnaval ao longo do tempo, evidenciando o papel das mulheres em cada contexto.

7. Esta fotografia traz o tema das religiões de matriz africana e sua relação com o Mercado Público da cidade. É interessante para trabalhar novamente a presença escrava no espaço urbano de Porto Alegre e a importância das mulheres na manutenção de tradições religiosas que se perpetuam até os dias de hoje.

8. Com esta imagem da Aldeia Cantagalo, em Viamão, a ideia foi desconstruir a visão que muitos alunos têm de indígenas como povo parado no tempo, vivendo da mesma forma desde épocas imemoriais, e também a de que “indígenas” são um povo só, genérico. Busquei enfatizar que tal designação engloba diferentes povos, com identidades e cultura próprias, e que devem ter seus direitos à terra respeitados.

9. O Orçamento Participativo (OP) tornou-se um importante espaço de voz e voto de mulheres das comunidades da cidade de Porto Alegre. A partir da explicação sobre o que é o OP, ocorre uma abertura para discutir a participação das mulheres na política em termos gerais, desde as instâncias menores até a presidência da República.

É importante dizer que apesar desses direcionamentos, foi proposto e incentivado que os/as alunos/as tivessem suas próprias impressões sobre as fotografias. O material está

disposto a seguir nesta ordem: fotografia; perguntas que foram coladas no verso; texto complementar do terceiro momento da oficina.



“Escrava”, coleção Eva Schmid, Martin Gestum, 1860. Acervo Fototeca Sioma Breitman, Museu de Porto Alegre Joaquim José Felizardo.

**Caixa pedagógica “Mulheres na História de Porto Alegre”**  
**Imagem 01**

*Algumas questões para reflexão:*

O quê esta foto mostra?

O que caracterizava uma pessoa como escravizada?

Que tipos de trabalho os escravos e escravas exerciam no Brasil?

Quais eram as possíveis funções desta senhora?

Você sabia que...

a escravidão esteve presente em Porto Alegre e no Rio Grande do Sul tanto quanto no restante do Brasil?

as mulheres escravizadas foram muito importantes para a manutenção de elementos culturais e religiosos africanos durante o período da escravidão, como forma de resistência?

*Identificação da foto:* “Escrava”, coleção Eva Schmid, Martin Gestum, 1860. Acervo Fototeca Sioma Breitman, Museu de Porto Alegre Joaquim José Felizardo.

A escravidão ocorreu no Rio Grande do Sul tanto quanto em outros estados do Brasil. As pessoas escravizadas eram consideradas “bens”, “mercadorias”, ou seja, tinham proprietários, seus senhores, que possuíam o poder de compra e venda sobre elas. As atividades exercidas pelos escravos e escravas no Rio Grande do Sul variavam de tarefas da vida no campo, especialmente nas charqueadas do interior, ao trabalho nas roças e em tarefas domésticas (tanto no interior como em Porto Alegre), exercendo funções dependendo de sua idade e sexo. As mulheres geralmente ficavam no ambiente doméstico: eram cozinheiras, amas-de-leite, cuidavam das crianças, lavavam, passavam, limpavam, enfim, tudo o que diz respeito às atividades de dentro de casa.

Apesar de serem mal vistas pelos brancos, as religiões de matriz africana foram uma importante forma de resistência das pessoas escravizadas. Através de seus cultos e rituais, elas mantiveram costumes trazidos da África, fortalecendo laços de identidade entre si. As mulheres tiveram (e ainda têm hoje) um papel importante na manutenção dessas tradições.

Por que motivos vocês imaginam que essa fotografia foi tirada?

Agora, para apresentar para a turma, descrevam a imagem e contem o que conversaram sobre a foto no seu grupo.

Para saber mais:

KOUTSOUKOS, Sandra Sofia Machado. *Negros no estúdio do fotógrafo: Brasil, segunda metade do século XIX*. São Paulo: Editora da Unicamp, 2010, 360 p.



Fotografia de família, data provável entre o fim do século XIX e a primeira década do XX – Atelier Calegari. Acervo Fototeca Sioma Breitman, Museu de Porto Alegre Joaquim José Felizardo.

**Caixa pedagógica “Mulheres na História de Porto Alegre”**  
**Imagem 02**

*Algumas questões para reflexão:*

O quê esta foto mostra?

Como são as roupas das pessoas nesta foto? É possível saber a qual camada social elas pertencem?

Como estão as crianças nesta foto?

A foto se parece com as que tiramos hoje em dia? Por quê?

Você sabia que...

Antes da popularização das máquinas fotográficas, era preciso ir a um estúdio para fazer registros da família?

Até o início do século XX, as crianças eram tratadas como “pequenos adultos”, não possuindo os direitos que têm hoje?

*Identificação da foto:* Fotografia de família, data provável entre o fim do século XIX e a primeira década do XX – Atelier Calegari. Acervo Fototeca Sioma Breitman, Museu de Porto Alegre Joaquim José Felizardo.



Na virada do século XIX para o XX, foram criados em Porto Alegre estúdios fotográficos, acompanhando o que acontecia ao redor do mundo. Como os equipamentos eram caros, ter uma fotografia (ou um retrato, como se dizia na época) também era. Assim, apenas as famílias mais ricas é que poderiam se dar a esse luxo. Por conta do acesso difícil, o momento de tirar a foto era muito importante, especial, para que se obtivesse um bom registro da família ou da pessoa, e todos se arrumavam bem para esse momento. Além disso, por causa da tecnologia pouco avançada e dos altos custos, tirava-se poucas fotos de cada vez, e elas tinham de ser posadas para que não ficassem tremidas. Não era como hoje em dia, que a qualquer momento podemos tirar quantas fotos quisermos em nossos celulares ou câmeras digitais. Tirar uma foto era um momento muito especial e ela tinha que mostrar as pessoas bem vestidas e em poses formais.

As crianças, nessa época, eram consideradas como “pequenos adultos”. Não havia a noção de infância que temos hoje, como um período de brincadeiras e aprendizado, cercado de cuidados. Os direitos das crianças não existiam, e a partir de determinada idade elas já eram tratadas como adultas, podendo trabalhar (inclusive em trabalhos bastante pesados), não havendo a obrigatoriedade de ir à escola e nem dos cuidados básicos de saúde e higiene.

As mulheres, especialmente das camadas mais altas da sociedade, deveriam ficar no espaço doméstico, privado, eventualmente saindo para eventos sociais. Os homens poderiam circular mais livremente pela rua e por espaços públicos como cinemas, cafés e reuniões políticas. Como também era mal visto executar tarefas de limpeza e cozinha (pois eram atividades “inferiores”), as mulheres ricas de nossa sociedade passavam grande parte dos dias em casa em atividades como ler, tocar algum instrumento musical, cuidar das crianças e eventualmente encontrar outras mulheres em suas casas. Por que motivos vocês imaginam que essa fotografia foi tirada?

Agora, para apresentar para a turma, descrevam a imagem e contem o que conversaram sobre a foto no seu grupo.

Para saber mais: POSSAMAI, Zita. O circuito social da fotografia em Porto Alegre (1922 e 1935). *Anais do Museu Paulista*. São Paulo. N. Sér. v.14. n.1.p. 263-289. jan.- jun. 2006.



Formandas do Colégio Bom Conselho, 1935. Sem autoria atribuída. Acervo Fototeca Sioma Breitman, Museu de Porto Alegre Joaquim José Felizardo.

**Caixa pedagógica “Mulheres na História de Porto Alegre”  
Imagem 03**

*Algumas questões para reflexão:*

O quê esta foto mostra?

Por que só aparecem mulheres na foto?

É possível saber a qual camada social elas pertencem?

Você sabia que...

Antigamente as escolas eram separadas entre femininas ou masculinas, não havendo mistas?

As mulheres eram educadas para serem donas-de-casa ou para exercerem profissões vistas como femininas?

Muitas das principais escolas no Rio Grande do Sul eram mantidas por instituições religiosas?

*Identificação da foto:* Formandas do Colégio Bom Conselho, 1935. Sem autoria atribuída. Acervo Fototeca Sioma Breitman, Museu de Porto Alegre Joaquim José Felizardo.

O Colégio Bom Conselho, assim como outros em Porto Alegre e no Brasil, era (e é até hoje) mantido por uma congregação de freiras. Até mais ou menos a década de 1960, as escolas eram separadas em femininas e masculinas, pois se acreditava que era imoral misturar meninos e meninas em uma mesma instituição. Além disso, diferentes disciplinas eram ensinadas de acordo com essa divisão. Na primeira metade do século XX, a etapa que hoje conhecemos como Ensino Médio era destinada ao ensino de alguma profissão. No caso das mulheres, era muito comum o chamado Curso Normal, cujo objetivo era formar professoras normalistas, aquelas que lecionam nos primeiros anos da vida escolar. Isso porque o cuidado e a educação das crianças menores eram vistos como funções femininas, maternais. Era das poucas profissões realizadas por mulheres, pelo menos das classes mais abastadas. O Bom Conselho, então, tinha o Curso Normal e formava professoras. As alunas em geral vinham de famílias de imigração alemã de classe média e alta, que podiam pagar pelos estudos de suas filhas. Havia poucas escolas públicas na época.

A religião católica era a predominante na época e, como os colégios em geral eram mantidos por instituições religiosas, a educação era dada a partir deste ponto de vista. Os valores e a cultura que eram ensinados eram os desta religião.

Por que motivos vocês imaginam que essa fotografia foi tirada?

Agora, para apresentar para a turma, descrevam a imagem e contem o que conversaram sobre a foto no seu grupo.

Para saber mais: LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2011.



Enchente de 1941, “Casa do Amador”. Acervo Fototeca Sioma Breitman, Museu de Porto Alegre Joaquim José Felizardo.

**Caixa pedagógica “Mulheres na História de Porto Alegre”**  
**Imagem 04**

*Algumas questões para reflexão:*

O quê esta foto mostra?

Qual é a situação do centro da cidade nesta foto?

Quais mudanças se pode perceber para os dias de hoje?

Você sabia que...

Em 1941, após três semanas de chuvas intensas, houve uma enchente em Porto Alegre?

O muro da Mauá foi construído após essa enchente, para que o episódio não se repetisse?

*Identificação da foto:* Enchente de 1941, “Casa do Amador”. Acervo Fototeca Sioma Breitman, Museu de Porto Alegre Joaquim José Felizardo.

Em 1941 houve uma grande enchente em Porto Alegre. Após cerca de três semanas contínuas de chuvas intensas, o lago Guaíba encheu 4,75 metros e invadiu o centro da cidade, subindo até a Rua da Praia. Esse episódio ficou fortemente marcado na história da cidade e na memória daqueles que viveram o período. O medo de que ocorresse outra enchente como aquela foi tanto que logo em seguida foi construído o Muro da Mauá, que vai do centro até a Usina do Gasômetro separando a beira do lago e a área central da cidade até hoje. Além disso, após a enchente uma parte do Guaíba foi aterrada e o Arroio Dilúvio foi canalizado.

Nesta foto, aparecem duas mulheres conversando no terraço de um prédio que não existe mais, onde hoje fica o Edifício União, na esquina das ruas Sete de Setembro e Borges de Medeiros. Ao fundo, podemos ver o Mercado Público, o lago Guaíba cheio e o início da avenida Borges de Medeiros totalmente alagada.

Na década de 1940, época da foto, já era mais aceito que as mulheres circulassem na rua e nos espaços públicos, além de começarem a ocupar postos de trabalho que antes eram exclusivamente masculinos.

Por que motivos vocês imaginam que essa fotografia foi tirada?

Agora, para apresentar para a turma, descrevam a imagem e contem o que conversaram sobre a foto no seu grupo.

Para saber mais:

GUIMARAENS, Rafael. *A enchente de 41*. Porto Alegre: Editora Libretos, 2010.

FORTES, Alexandre. A enchente de 1941 no Distrito Industrial de Porto Alegre. *História Unisinos*, São Leopoldo, v. 6, n.2, p. 127-155, 2002.



*Footing* na Rua da Praia, 1945. Sem atribuição de autoria. Acervo Fototeca Sioma Breitman, Museu de Porto Alegre Joaquim José Felizardo.

**Caixa pedagógica “Mulheres na História de Porto Alegre”  
Imagem 05**

*Algumas questões para reflexão:*

O quê esta foto mostra?

Quem são as pessoas na foto?

Quem frequenta a Rua da Praia hoje em dia?

Existe “*footing*” atualmente? Onde ele ocorre?

Você sabia que...

“*Footing*” vem do inglês e quer dizer “passeio a pé”? Na Rua da Praia, era onde as pessoas faziam compras, mas além disso era o local onde moças e rapazes se paqueravam e se conheciam.

Nesta época, não era bem visto uma mulher sair sozinha na rua, então elas procuravam sair sempre acompanhadas?

*Identificação da foto:* *Footing* na Rua da Praia, 1945. Sem atribuição de autoria. Acervo Fototeca Sioma Breitman, Museu de Porto Alegre Joaquim José Felizardo.

*Footing* é uma expressão que vem do inglês e significa “passeio a pé”. Na Porto Alegre dos anos 1940 e 1950, era usada para indicar o passeio que se fazia nas ruas de comércio do Centro, especialmente na charmosa Rua da Praia, que na época concentrava as lojas, casas de chá e cinemas de rua mais elegantes da cidade. Era bastante comum registrar, em fotografia, um passeio pela Rua da Praia, pois era considerado um momento especial.

Muitas pessoas frequentavam esta rua não só para fazer compras, mas principalmente para passear, ver pessoas e paquerar. Os rapazes costumavam ficar nas calçadas, próximos das lojas, enquanto as moças circulavam mais pelo meio da rua. É importante ressaltar que a “paquera”, o flerte, na época era muito diferente dos dias de hoje, pois tinha como objetivo o casamento. As moças procuravam arranjar um “bom partido” para casar, um rapaz com algum dinheiro, bom emprego e que fosse preferencialmente de família abastada. Apesar de já ser um período de maior liberdade para as mulheres, as moças ainda eram mal vistas se andassem sozinhas, eram consideradas indecentes. Por isso, andavam em duplas ou trios, ou ainda acompanhadas por homens (irmão, noivo, pai, marido), e nesse caso eram tratadas com mais respeito.

As roupas, nessa época, eram todas feitas sob medida, por uma costureira ou alguma mulher da família que soubesse costurar. Comprar roupas prontas em lojas era algo mais difícil e bem mais caro. Era comum, então, ir às lojas da Rua da Praia para comprar tecidos, ver as novidades da moda e mandar fazer as roupas e vestidos para cada ocasião.

Por que motivos vocês imaginam que essa fotografia foi tirada?

Agora, para apresentar para a turma, descrevam a imagem e contem o que conversaram sobre a foto no seu grupo.

Para saber mais:

FRANCO, Sérgio da Costa. *Guia Histórico de Porto Alegre*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Catálogo Transformações urbanas: Porto Alegre de Montauray a Loureiro, 2008/ Museu de Porto Alegre Joaquim Felizardo – Secretaria Municipal da Cultura.



Carnaval de rua em 1974. Sem atribuição de autoria. Acervo Fototeca Sioma Breitman, Museu de Porto Alegre Joaquim José Felizardo.

*Caixa pedagógica "Mulheres na História de Porto Alegre"*  
*Imagem 06*

*Algumas questões para reflexão:*

O quê esta foto mostra?

Como estão as pessoas nesta foto?

Onde ocorrem os desfiles de carnaval hoje?

Você sabia que...

Os desfiles de carnaval em Porto Alegre por muito tempo eram realizados em regiões centrais da cidade marcadamente de população negra, como o Areal da Baronesa e a Colônia Africana?

Com a especulação imobiliária e a elitização das regiões centrais, as populações negras e suas matrizes culturais foram empurradas para a periferia?

*Identificação da foto:* Carnaval de rua em 1974. Sem atribuição de autoria. Acervo Fototeca Sioma Breitman, Museu de Porto Alegre Joaquim José Felizardo.



O carnaval no Brasil teve desde o princípio forte participação da população negra, embora as festas ocorressem de maneira segregada. Até aproximadamente a década de 1970, os festejos ocorriam na rua, com desfile de blocos, que eram diferentes dos desfiles de hoje: caracterizavam-se pela brincadeira, pelo humor. A festa ocorria principalmente em locais como Ilhota, Areal da Baronesa (localizados na atual Cidade Baixa) e Colônia Africana (hoje bairro Rio Branco), regiões centrais que eram predominantemente negras. O Areal foi onde surgiram muitos dos blocos de rua e o local é considerado o “berço do samba” em Porto Alegre. Na década de 1970, era onde ocorriam os desfiles oficiais da cidade. Possivelmente esta foto é dessa situação, já que data de 1974.

A partir dos anos 1970, dois fatores fizeram com que essas festas parassem de ocorrer: a elitização e valorização financeira desses bairros, que acabou afastando as camadas populares para a periferia da cidade; e a organização de escolas de samba, diminuindo a força dos blocos.

Nessa época, as mulheres já haviam conquistado algum espaço no mercado de trabalho e não era raro vê-las circulando pela rua. Contudo, aquelas que desfilavam no carnaval eram vistas como indecentes, pois estariam se expondo e usavam roupas mais curtas.

E hoje em dia, como é o carnaval em Porto Alegre? Onde acontece?

Por que motivos vocês imaginam que essa fotografia foi tirada?

Agora, para apresentar para a turma, descrevam a imagem e contem o que conversaram sobre a foto no seu grupo.

Para saber mais:

SILVA, Josiane Abrunhosa da. *Bambas da Orgia: um estudo sobre o carnaval de rua de Porto Alegre, seus carnavalescos e os territórios negros*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Antropologia. UFRGS, Porto Alegre, 1993.

KRAWCZYK, Flávio; GERMANO, Iris; POSSAMAI, Zita. *Carnavais de Porto Alegre*. Porto Alegre: Prefeitura de Porto Alegre/SMC, 1992.

GARCIA, Heitor Carlos Sá Britto. *Fragmentsos Históricos do Carnaval de Porto Alegre*.



Mercado Público, religiosidade, 1995. Sem atribuição de autoria. Acervo Fototeca Sioma Breitman, Museu de Porto Alegre Joaquim José Felizardo.

**Caixa pedagógica “Mulheres na História de Porto Alegre”  
Imagem 07**

*Algumas questões para reflexão:*

O quê esta foto mostra?

Onde foi tirada esta foto?

O que as pessoas na foto estão fazendo?

Você sabia que...

Nas tradições africanas, como a cultura iorubá, as mulheres têm um papel fundamental desde o exercício do comércio até a preparação das comidas para oferendas, entre outras atividades que lhes conferem forte poder dentro das religiões?

O Mercado Público é um local importante de culto das religiões de matriz africana em Porto Alegre, por conta da existência do Bará?

*Identificação da foto:* Mercado Público, religiosidade, 1995. Sem atribuição de autoria. Acervo Fototeca Sioma Breitman, Museu de Porto Alegre Joaquim José Felizardo.

O local mais central do Mercado Público de Porto Alegre, encontro das quatro “ruas” internas, é onde está enterrado o Bará, representação do orixá responsável pela boa abertura dos trabalhos e dos negócios, abrindo caminhos, segundo a tradição de algumas religiões de matriz africana. Por conta disso, é um lugar de culto dessas religiões em Porto Alegre, onde diversas cerimônias são realizadas.

Os primeiros africanos que vieram ao Brasil já trouxeram consigo tradições religiosas que davam poder às mulheres. Até hoje elas têm um papel importante nos rituais e na manutenção das tradições culturais e religiosas de origem africana, possuindo uma posição privilegiada dentro desses cultos. Durante a escravidão, a continuidade dessas tradições religiosas ficou principalmente nas mãos das mulheres, por conta do poder que possuíam nas religiões. A sociedade branca brasileira reprimia as manifestações culturais africanas, procurando acabar com os traços de suas identidades, com aquilo que tinha a ver com suas origens, mas os escravizados reagiam mantendo essas tradições. Por isso, as diferentes religiões de matriz africana são consideradas uma forma de resistência ao sistema de opressão em que eles viviam.

Esta cena de culto religioso africano, com pessoas dançando, tocando instrumentos e cantando, está presente em representações (pinturas e depois fotografias) desde o tempo da escravidão até hoje, como um costume característico da resistência negra no Brasil.

Por que motivos vocês imaginam que essa fotografia foi tirada?

Agora, para apresentar para a turma, descrevam a imagem e contem o que conversaram sobre a foto no seu grupo.

Para saber mais: ORO, Ari Pedro. Religiões afro-brasileiras do Rio Grande do Sul: passado e presente. *Estud. afro-asiáticos*[online]. 2002, vol.24, n.2, pp. 345-384.



Indígenas Guarani na aldeia Cantagalo (Tekoá Jataí'ty) em Viamão, década de 1990. Exposição "Passeando pela aldeia Guarani". Sem atribuição de autoria. Acervo Fototeca Sioma Breitman, Museu de Porto Alegre Joaquim José Felizardo.

**Caixa pedagógica "Mulheres na História de Porto Alegre"**  
**Imagem 08**

*Algumas questões para reflexão:*

O quê esta foto mostra?

Onde ela foi tirada?

O que mais chama a atenção nesta foto?

Você sabia que...

Há diferentes povos indígenas no Rio Grande do Sul, sendo os principais grupos os Kaingang e os Guarani?

Existem 48 territórios indígenas no Rio Grande do Sul reconhecidos pela Funai, sendo 19 já regularizados?

*Identificação da foto:* Indígenas Guarani na aldeia Cantagalo (Tekoá Jataí'ty) em Viamão, década de 1990. Exposição "Passeando pela aldeia Guarani". Sem atribuição de autoria. Acervo Fototeca Sioma Breitman, Museu de Porto Alegre Joaquim José Felizardo.

A aldeia Cantagalo é um território dos Guaranis reconhecido e homologado pela Funai (Fundação Nacional do Índio) por ser de ocupação tradicional, ou seja, esse grupo vive nessas terras há muitos e muitos anos. Essa demarcação de território é uma garantia de que eles poderão seguir vivendo ali conforme suas tradições culturais e modos de vida (de plantio, colheita, criação de animais, costumes em geral). A Cantagalo, em guarani Tekoá Jataí'ty, localiza-se no município de Viamão, na região metropolitana de Porto Alegre. Apesar de eles serem os habitantes originários do Brasil, os povos indígenas sofrem para conseguir garantir sua sobrevivência e suas terras ancestrais, assim como outras etnias indígenas.

Muitas pessoas acreditam que para o direito a essas terras ser garantido, os grupos indígenas, como os Guaranis, devem viver como se estivessem isolados do restante da sociedade. Porém, assim como qualquer outro grupo social, os indígenas não estão isolados e aos poucos assimilam costumes vistos como sendo urbanos. Mas se todas as sociedades mudam, por que seria diferente nesse caso? Usar roupas “da cidade”, assistir televisão, utilizar telefone celular, entre outros hábitos, não faz com que deixem de ser indígenas e nem retira seus direitos como povos originários. Os costumes mudam para todas as populações ao longo do tempo.

É importante dizer que a Cantagalo é apenas um de 48 territórios indígenas reconhecidos no Rio Grande do Sul pela Funai, entre os já demarcados e os ainda em estudo. Há três principais etnias vivendo aqui: Kaingang, Guarani e Guarani Mbya. A luta para garantir esses territórios é grande principalmente com os grandes proprietários de terra, que veem os modos de vida e subsistência indígenas como “pouco produtivos”.

Por que motivos vocês imaginam que essa fotografia foi tirada?

Agora, para apresentar para a turma, descrevam a imagem e contem o que conversaram sobre a foto no seu grupo.

Para saber mais:

<http://www.funai.gov.br/>

MUNDURUKU, Daniel. *Coisas de Índio*. São Paulo: Callis Editora, 2000.



Orçamento Participativo, década de 1990. Sem atribuição de autoria. Acervo Fototeca Sioma Breitman, Museu de Porto Alegre Joaquim José Felizardo.

***Caixa pedagógica “Mulheres na História de Porto Alegre”  
Imagem 09***

*Algumas questões para reflexão:*

O quê esta foto mostra?

Como se dá a participação política para além do voto?

As mulheres são bem representadas na política institucional?

Você sabia que...

O Orçamento Participativo, criado na década de 1990, passou a ser um importante espaço de atuação de mulheres de diferentes comunidades e bairros de Porto Alegre, um espaço onde elas conseguem ter voz política?

Apesar de serem cerca de 51% da população, as mulheres são aproximadamente 13% na Câmara de Vereadores de Porto Alegre, 16% na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul e não chegam a 10% do Congresso Nacional?

*Identificação da foto:* Orçamento Participativo, década de 1990. Sem atribuição de autoria. Acervo Fototeca Sioma Breitman, Museu de Porto Alegre Joaquim José Felizardo.

O Orçamento Participativo foi criado em 1989 e desde então se consolidou como um espaço político de Porto Alegre onde os habitantes participam ativamente das decisões. Reunida por bairros ou regiões, a população pode decidir sobre quais investimentos quer que o poder público (no caso, a prefeitura) faça em sua região ou mesmo na cidade. A partir da década de 1990, se tornou uma grande mudança na vida política de Porto Alegre, quando pessoas de bairros periféricos passaram a fazer parte das decisões do município, um momento em que foi possível perceber que a democracia pode ser exercida para além do voto de quatro em quatro anos. As pessoas passaram a se informar mais sobre o que era necessário fazer ou modificar em suas regiões para melhorar a vida cotidiana, e passaram então a lutar por isso de forma direta.

O Orçamento Participativo também foi importante para a participação feminina na política. Muitas mulheres que já eram lideranças em suas comunidades passaram a ter ainda mais voz e destaque com o Orçamento Participativo, auxiliando a prefeitura na tomada de decisões.

Costuma-se chamar de política institucional esta que ocorre nos governos, câmaras de vereadores, assembleias legislativas, congresso nacional, ou seja, através de representantes eleitos pela população. Tendo isso em mente, podemos afirmar que as mulheres (aproximadamente 51% da população) estão bem representadas na política institucional?

Considerando que a democracia é, em poucas palavras, “o poder do povo”, será que basta votar nas eleições para que ela aconteça? É possível participar democraticamente da política (ou seja, da vida em sociedade) de outras formas?

Por que motivos vocês imaginam que essa fotografia foi tirada?

Agora, para apresentar para a turma, descrevam a imagem e contem o que conversaram sobre a foto no seu grupo.

Para saber mais:

MATOS, Liziane Gonçalves de. As mulheres na democracia participativa: etnografia da participação feminina no Orçamento Participativo de Porto Alegre a partir das lideranças comunitárias.

FEDOZZI, Luciano. Observando o Orçamento Participativo de Porto Alegre – análise histórica de dados: perfil social e associativo, avaliação e expectativas. / Luciano Fedozzi – Porto Alegre: Tomo Editorial, 2007.

### 3. O MUSEU VAI À ESCOLA: A APLICAÇÃO DA OFICINA EM ESCOLAS DE PORTO ALEGRE

Após a elaboração da caixa pedagógica e da oficina “Mulheres na história de Porto Alegre”, a fase seguinte da pesquisa foi sua aplicação em aulas de História em escolas da cidade. Nesta última etapa do trabalho, procuro relatar a experiência e analisá-la tendo em vista as questões já levantadas nos capítulos anteriores, dando especial atenção às reações dos alunos e alunas em relação à atividade.

A metodologia de pesquisa durante as oficinas e para elaboração deste capítulo se baseou em estudos etnográficos em Educação, tais como os de Marli André<sup>34</sup> e Luísa Andrade<sup>35</sup>. Andrade diferencia três abordagens de trabalhos envolvendo o assunto: a primeira seria “fazer etnografia”, ou seja, realizar um estudo aprofundado e de longo prazo de estruturação, conceitualização, interpretação e escrita de vida de um grupo social; a segunda, “adotar uma perspectiva etnográfica”, a qual consistiria em estudar aspectos particulares da vida cotidiana e de aspectos culturais de determinado grupo social; e por fim a terceira, “usar ferramentas etnográficas”, que se refere ao uso de métodos e técnicas geralmente associados ao trabalho de campo, mas sem necessariamente obedecer a toda a metodologia da etnografia<sup>36</sup>. Penso que este trabalho se enquadra na terceira definição, já que apenas me utilizei de métodos da etnografia para coletar e analisar os dados das oficinas realizadas, sem a preocupação em estudar um grupo social específico e suas relações.

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa incluíram: notas de campo, registros fotográficos, entrevistas, observação participante e questionários respondidos pelos alunos e alunas, ou seja, ferramentas etnográficas que possibilitaram a análise de como as oficinas se desenvolveram. No diário de campo anotei tanto aspectos objetivos (como número de alunos, proporção de meninos e meninas, faixa etária, entre outros) como também as observações que fiz sobre o desenrolar da atividade, a recepção dos alunos, o espaço da sala de aula, a forma como trabalharam. Além desse instrumento, que possibilitou o registro de minhas impressões, também foram utilizados outros dois métodos: questionários que foram aplicados para os alunos ao final da oficina e entrevistas com os professores e professoras envolvidos. A articulação dessa diversidade de materiais, que se complementam, possibilita uma compreensão em profundidade de questões que envolvem a atividade, o que não seria possível somente com o diário de campo, pois ele mostra apenas uma das possíveis visões sobre o que

---

<sup>34</sup> ANDRÉ, Marli. E. D. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2014.

<sup>35</sup> ANDRADE, Luísa Teixeira. *Práticas de leitura em aulas de História: um estudo de caso etnográfico*. 2013. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

<sup>36</sup> Idem, p.41-42.



foi desenvolvido. Os questionários foram aplicados ao final de cada atividade para que os alunos e alunas respondessem por escrito. Ainda que entenda que esse tipo de avaliação tenha seus limites – como, por exemplo, a possibilidade de haver algumas respostas protocolares e sem a reflexão esperada –, foi um bom recurso para ter o retorno dos estudantes sobre a atividade. Já com os professores/a, a dinâmica da entrevista possibilita que a conversa aconteça com maior naturalidade, ampliando e aprofundando os assuntos abordados.

### **3.1. Realização das oficinas**

A escolha das escolas e professores que receberiam a oficina foi feita através de pessoas conhecidas e ex-colegas de curso que estão exercendo a profissão docente em escolas públicas, tanto da rede estadual quanto municipal. Ao todo foram cinco oficinas em quatro escolas de regiões bastante diferentes da cidade.

O primeiro professor contatado foi Rafael Carvalho, da Escola Estadual Anne Frank, no bairro Bom Fim, que já havia me recebido em 2014 durante meu estágio curricular de Ensino Fundamental. Ele disponibilizou duas turmas, uma de sétimo ano (alunos/as entre 12 e 14 anos) e outra de oitavo ano (alunos/as entre 13 e 15 anos), ambas no turno da manhã. O segundo contato foi estabelecido com Marcelo Scarparo, ex-colega do curso de História, que leciona no município de Porto Alegre, na Escola Municipal Vereador Antonio Giúdice, no bairro Humaitá, para o segundo e terceiro ciclos<sup>37</sup>. Nesta escola fiz apenas uma oficina, numa turma de C20, que corresponde ao oitavo ano de outras redes de ensino (alunos/as entre 13 e 15 anos), e para a qual Marcelo leciona Filosofia. A disciplina de História nesta turma fica a cargo do professor Artur Peixoto, que também acompanhou a atividade quando a realizei. A última professora contatada foi Camila Merg, que leciona para o EJA em duas escolas municipais no bairro Restinga, Lidovino Fanton e Dolores Alcaraz Caldas, e que disponibilizou uma turma de cada escola para realizarmos a oficina.

Após o primeiro contato com os professores/a e uma conversa inicial de apresentação, as oficinas foram agendadas. Em todas as cinco ocasiões a atividade teve dois períodos de duração, totalizando aproximadamente uma hora e meia, com exceção da escola Antonio Giúdice, onde durou apenas uma hora, já que os períodos foram reduzidos por conta do conselho de classe que aconteceria no mesmo dia. As oficinas foram realizadas baseadas na estrutura previamente estabelecida, mencionada no capítulo 2, com atenção às especificidades de cada turma. Em todas elas o professor ou professora responsável permaneceu na sala,

---

<sup>37</sup> As escolas da rede municipal de Porto Alegre organizam suas etapas de ensino em três ciclos de três anos cada um, correspondendo aos nove anos do Ensino Fundamental determinados por lei federal.

observando e auxiliando os grupos de alunos nos momentos de discussão. Em termos de divisão por gênero, as turmas eram bem equilibradas, mas as três de ensino regular tinham ligeira maioria de meninas, enquanto as duas de EJA tinham maioria de meninos e homens<sup>38</sup>.

Na primeira etapa, expliquei como funcionaria a oficina, comentando onde estavam localizadas essas fotografias, como trabalharíamos com elas e porque a temática das mulheres. A maioria dos/das alunos/as não conhecia o Museu Joaquim Felizardo, então também contei um pouco sobre o Museu e a constituição da Fototeca Sioma Breitman. Em seguida foi feita a divisão das duplas e trios de trabalho, que em quase todas as turmas foi uma tarefa que exigiu tempo e paciência, pois os grupos já constituídos não queriam se separar. Com as turmas divididas, distribuí as fotografias para cada dupla ou trio e, enquanto os alunos e alunas trabalhavam, circulei para tirar dúvidas e fomentar a discussão onde percebi que eventualmente não estava ocorrendo. Em alguns casos os/a professores/a fizeram o mesmo, auxiliando os alunos e alunas na leitura e interpretação das imagens. No geral, a discussão em grupos ocorreu bem em todas as turmas.

Na primeira turma da escola Anne Frank os e as estudantes se mostraram bem interessados/as e entrosados/as para trabalhar coletivamente. Enquanto passava nas duplas e trios, percebi que discutiam com bastante firmeza. Já na segunda turma trabalharam mais rápido, dando uma ideia de que não teriam feito bem a atividade, mas em momentos posteriores, como em conversas e na apresentação, contrariaram essa impressão. A turma da escola Antonio Giúdice era a mais agitada, mas participativa. Em grupos maiores e com muita conversa, trabalharam bem, trocando fotos entre os grupos, tirando dúvidas comigo e com o professor Marcelo. Na oficina na escola Lidovino Fanton, a primeira turma de EJA, ocorreu uma união de todas as turmas presentes na escola naquele dia, pois as demais professoras se interessaram pela atividade e acreditaram que seus alunos poderiam participar, formando um grupo de 39 estudantes de idades das mais diversas, dos 16 aos 59 anos, entre leitores/as e aqueles/as que ainda estão em processo de alfabetização. Os grupos, que na oficina regular seriam duplas ou trios, foram um pouco maiores devido à divisão por capacidades. A turma de T1<sup>39</sup> se reuniu na biblioteca com uma professora que lia as perguntas e textos e anotava as impressões dos alunos. As outras turmas se dividiram em duas salas com um total de cinco professoras que auxiliaram e se envolveram na atividade, o que fez muita diferença, pois os

---

<sup>38</sup> Esse levantamento foi feito sem o rigor necessário para estabelecer dados quantitativos mais precisos, já que nem todos os estudantes devolveram o questionário final que possibilitaria a contabilização.

<sup>39</sup> O EJA no município de Porto Alegre organiza-se em Totalidades Iniciais e Totalidades Finais, de T1 a T6, nas quais os alunos são distribuídos de acordo com as capacidades desenvolvidas. Na T1 a leitura e a escrita estão ainda começando.

alunos e alunas se mantiveram focados/as e tiveram discussões bastante profícuas por incentivo das docentes. Já na última oficina, na escola Dolores Alcaraz Caldas, onde juntamos duas turmas, também de idades bastante diversas, o grupo era composto em sua maioria de meninos e homens, que não participaram muito e pareciam um pouco desmotivados no momento da discussão em grupos.

O último momento das oficinas, as apresentações de cada grupo com sua fotografia, foi em geral marcado pela timidez. Rafael comentou em sua entrevista que os/as alunos/as estão acostumados “desde sempre” a não ouvirem os colegas quando estão apresentando, e a não serem ouvidos quando estão “lá na frente”. Assim, junto com a timidez própria da faixa etária da adolescência, os estudantes sabem que em geral a apresentação na frente dos colegas não passa de um exercício protocolar, em que apresentam na verdade para o/a professor/a. Embora no caso dessa oficina tenha sido uma atividade pensada para justamente exercitarem a expressão oral, contando para os/as colegas o que tinham discutido, sem preocupações com texto ou maiores formalidades, e sem nenhum valor de avaliação, o que aconteceu foi que em todas as turmas a maioria dos/das alunos/as não queria apresentar. E muitos/as se preocuparam em dizer informações “certas”, de acordo com o texto, quando minha preocupação era que expressassem o que viram e discutiram sobre a foto. Rafael ainda sugeriu que ao invés de apresentações, se fizesse uma espécie de debate, em que os/as estudantes trocassem de fotos, algo que os colocasse “uns contra os outros”, porque em sua visão isso faria com que eles discutissem com mais afinco, com que debatessem de fato. Essa sugestão será levada adiante para futuras ocasiões em que a caixa pedagógica seja aplicada.

Enquanto os alunos e alunas trabalhavam nos grupos, fiz uma linha do tempo no quadro, conforme já explicado no capítulo 2. Esta ideia surgiu após a primeira oficina, quando, ao ler as respostas dos e das estudantes, percebi que muitos traziam uma noção muito vaga de “antigamente”, “naquela época”, como se todas as fotografias compusessem um mesmo período histórico, quando na verdade englobam mais de cem anos de história. Assim, a partir da segunda oficina já incorporei a linha do tempo, pontuando algumas informações e datas de uma história mais “geral” e localizando também as fotografias no tempo, para que fosse mais perceptível a distância temporal entre elas. Conforme os grupos foram apresentando suas discussões, fiz perguntas e comentei aspectos sobre a linha do tempo, relacionando-os com a temporalidade e assunto das fotografias. Depois de todos os grupos apresentarem, reunimos as nove fotos ou nas classes da frente da sala ou na base do quadro,

como em uma exposição, para que os alunos pudessem chegar perto de todas elas juntas e tomar contato com a totalidade das imagens.

Ao final de cada oficina, pedi para que os alunos e alunas respondessem por escrito a duas perguntas: a primeira, “o que mais chamou tua atenção nesta atividade?”, e a segunda, que teve duas versões: “o que tu achaste de trabalhar com fotografias antigas?”, na primeira oficina, e a partir da segunda: “em tua opinião, qual a importância das mulheres na história de Porto Alegre?”. As respostas formaram um vasto material de análise da aplicação da oficina, que será esmiuçado a seguir. O processo de seleção dessas respostas foi feito a partir de tipologias, que não constituíram categorias pré-estabelecidas, e sim foram criadas a partir da leitura desse material.

As respostas foram muito variadas e aparecerão ao longo de todo o capítulo. O primeiro ponto destacado, relacionado à primeira pergunta, foi a dinâmica da oficina: o que mais chamou a atenção foi a forma de trabalho. Diferente do que eu imaginava, alguns alunos/as destacaram aspectos do funcionamento da atividade, do comportamento da turma, e não necessariamente do conteúdo do material, como vemos nos exemplos abaixo:

- “A ideia de cada um sobre as fotos, e o que cada grupo apresentou e entendeu das fotos”; *Ana Carolina Serrate, Escola Anne Frank, turma 72.*
- “O que me chamou a atenção foi ver como as colegas falaram sobre a foto, o olhar deles sobre a foto”; *Marcia G, 40 anos, Escola Lidovino Fanton.*
- “Que em todas as fotos existiam só mulheres, gostei de ouvir um pouco de cada história. É um trabalho criativo, gostei de trabalhar em grupo”; *Gabriele Botelho, 16 anos, Escola Lidovino Fanton.*
- “Achei bem interessante a participação de todos os alunos sobre o assunto, todos interagiram muito bem”; *Karoline, 19 anos, Escola Lidovino Fanton, T3.*
- “As imagens, as atividades, perguntas e a colaboração dos colegas e professora.”; *Sheron, 17 anos, Escola Lidovino Fanton, T5.*
- “Foi na hora que foram apresentar porque eu fiquei um pouco mais sábio sobre a enchente de Porto Alegre”; *Gabriel Fagundes Carvalho, Escola Lidovino Fanton, T5.*
- “A organização das respostas e da apresentação dos colegas”; *Gabriel Gonzalez dos Santos, Escola Anne Frank, turma 72.*
- “O que mais chamou minha atenção neste trabalho foi como o assunto foi abordado, todos conversamos e discutimos sobre as histórias antigas e sobre o que aconteceu na vida das pessoas há vinte anos atrás, foi bem interessante” *Ketheryne da Silva Gomes, 17 anos, Escola Dolores Alcaraz Caldas, T4*<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup>As respostas dos alunos citadas em todo este capítulo foram transcritas diretamente dos questionários entregues ao final de cada oficina, entre agosto e setembro de 2015. Os erros de português foram mantidos, sendo corrigidos apenas aqueles que impossibilitavam a compreensão da frase. Os itens solicitados nos questionários foram: nome, idade, escola e turma, mas nem todos os alunos informaram por completo seus dados. As turmas

É interessante notar que na oficina da escola Lidovino Fanton foi onde mais apareceu esse tipo de resposta fazendo referência ao trabalho coletivo, aos colegas, justamente onde tivemos a experiência do grupo grande de T1 (em fase de alfabetização) que discutiu bastante, assessorado por uma professora, e mesmo dos outros grupos grandes de pessoas de mais idade que conversaram muito a partir de suas experiências de vida.

As outras respostas que foram dadas a essa primeira questão estão organizadas ao longo do capítulo de acordo com cada eixo de análise. A ordem que os temas aparecem aqui é mais ou menos aquela em que emergiram ao longo das oficinas: patrimônio, trabalho crítico com fotografias e história das mulheres. A interpretação de como as oficinas ocorreram se organiza a seguir sob a ótica de cada um desses três eixos.

### **3.2. As fotografias como documentos históricos e bens patrimoniais**

O primeiro eixo de análise que abordarei é a relação dos alunos e alunas com as fotografias enquanto bens patrimonializados. Em primeiro lugar, é necessário comentar o que os professores/a participantes falaram nas entrevistas sobre seu trabalho com patrimônio. Todos foram indagados sobre esse assunto, se procuram tratar do tema do patrimônio em sala de aula, inserindo-o no currículo da história, e se costumam levar seus alunos/as a saídas de campo para instituições de memória da cidade, como arquivos e museus. As respostas dos professores e professora foram todas negativas a esses dois aspectos, especialmente no que diz respeito a “trazer” o tema do patrimônio para as aulas na escola. Marcelo disse realizar “pequenos projetos”<sup>41</sup> em que procura trabalhar com patrimônio e memória em determinados conteúdos e momentos do ano letivo. Artur<sup>42</sup>, professor na mesma escola, contou estar desenvolvendo um projeto grande que consiste em um museu virtual do bairro Humaitá, que será desenvolvido pelos/as estudantes da escola e apenas “orquestrado” por ele e outro professor. A ideia deste projeto de museu é trabalhar com questões como a identidade dos alunos com o bairro; as memórias de antigos moradores; a relação do bairro com o restante da cidade. Além disso, possibilita o desenvolvimento dos/as alunos/as através da realização de entrevistas e o exercício de autonomia para elaborar o trabalho.

Em relação à ida a museus e outras instituições de memória, três professores (Marcelo, Artur e Rafael) mencionaram as oficinas do Arquivo Público do Rio Grande do Sul (APERS)

---

que começam com T são de EJA, com C se refere ao ciclo da rede municipal, e no caso da escola estadual o primeiro número informa o ano em que estão os alunos e alunas.

<sup>41</sup> Entrevista realizada na Escola Antonio Giúdice em 27 de outubro de 2015.

<sup>42</sup> Idem.

como uma atividade onde frequentemente levam seus alunos. É importante pontuar que, para Marcelo e Artur, as dificuldades financeiras e de transporte foram os motivos mencionados para não levar os alunos e alunas em outras atividades, pois a localização da escola, na Zona Norte da cidade, exige que haja ônibus para conduzir as turmas aos lugares de memória que se concentram em áreas centrais, e quando a instituição não oferece o transporte, é difícil angariar fundos para a saída de campo. Rafael<sup>43</sup> também mencionou com ênfase o projeto de oficinas do APERS, que diz ter conhecido através de um estagiário. Comentou, ainda, que o que mais ocorre em sua escola são saídas de todas as turmas para eventos específicos, de tempos em tempos, como exposições pontuais. Camila<sup>44</sup> também indicou ter dificuldades com o transporte em saídas de campo, que aumentam por trabalhar no período noturno com o EJA. Em relação à sala de aula, disse que praticamente não trabalha com o tema.

A partir dessas informações prévias a respeito do trabalho dos professores e professora, concluo que é provável que os alunos de todas as turmas que receberam a oficina não tivessem muita familiaridade com a temática do patrimônio anteriormente. Na realização das atividades, o foco maior deste ponto foi dado na fala inicial, de apresentação do material e da atividade, quando procurei tratar da existência do Museu e de seu acervo, além de um comentário muito breve sobre como se constituiu a Fototeca Sioma Breitman. Nesse momento comentei sobre as fotografias estarem lá por uma escolha, por uma ideia de que preservá-las seria importante para contar a história da cidade. Durante o trabalho em grupos, alguns perguntavam mais detalhes sobre onde se localizavam as fotografias, ou porque elas estão guardadas, e nesses momentos houve possibilidade de aprofundar o assunto com esses grupos específicos. Apesar de sentir que a compreensão geral sobre a noção de patrimonialização das fotografias tenha se tornado um pouco superficial, acredito que a oficina foi útil para promover um contato inicial dos alunos com esse material e para que pudessem ao menos “ouvir falar” do museu.

Se a relação das fotografias com a história de Porto Alegre e seus aspectos culturais for tomada como outra possível abordagem do que é patrimônio a partir desta caixa pedagógica/oficina, podem-se perceber comentários dos alunos a respeito deste assunto, como nos exemplos abaixo, transcritos das respostas à primeira pergunta do questionário:

- “Histórias que nunca tinha escutado sobre a cidade, achei muito interessante”.  
*Natyelly Pamella, 16 anos, Escola Lidovino Fanton.*

---

<sup>43</sup> Entrevista realizada na Escola Estadual Anne Frank em 26 de outubro de 2015.

<sup>44</sup> Entrevista realizada no Campus Vale da UFRGS em 29 de outubro de 2015.

- “Gostei da atividade porque vimos um pouco da história que nós não conhecia da nossa cidade até os dias de hoje”. *Rodrigo Cunha, Escola Lidovino Fanton, T6.*

- “Aprendi muitas coisas sobre a cidade de Porto Alegre, como a enchente do centro etc...”. *Isaias Padilha, 16 anos, Escola Dolores Alcaraz Caldas, T6.*

- “Foi muito interessante pois deu para aprender bastante sobre a história de Porto Alegre em pouco tempo”. *Ágatha Matos, 14 anos, Escola Anne Frank, turma 81.*

De alguma forma, foi possível que acontecesse uma apropriação dos alunos sobre a história da cidade, mesmo que morando em regiões periféricas. Muitos deles, das três escolas municipais (duas na Restinga e uma no Humaitá), sequer conheciam pontos importantes que aparecem nas fotos, mas talvez para aqueles que conhecem o centro tenha sido interessante saber mais a respeito de sua história. A Rua da Praia, o Mercado Público e a enchente foram bastante comentados pelos/as alunos/as como locais que conheciam e por cuja história se interessaram. Houve também o caso de um menino, na escola Antonio Giúdice, que ficou fascinado com a fotografia das mulheres de religião de matriz africana no Mercado Público. Ele afirmou que sua família é “de religião” e falou com propriedade sobre o assunto, para mim e para os colegas, contando o que já sabia, se apropriando do que tinha lido no texto e interpretando a partir da fotografia. Foi interessante perceber a forma como ele se relacionava com o tema, que pode ser considerado patrimônio cultural em sua perspectiva. Neste caso, é notável a valorização identitária, ou seja, que lhe chamou a atenção justamente aquilo que lhe dizia respeito de alguma forma, fazendo com que se sentisse representado na história.

### **3.3. O trabalho crítico com fotografias**

Além de considerar as fotografias como bens patrimonializados, elas também foram trabalhadas enquanto documentos históricos. Na exposição introdutória, após apresentar a oficina e explicar o porquê de abordarmos as fotografias e a temática das mulheres, disse como seria feito o trabalho. Procurando ser o mais acessível possível, expliquei que seria um exercício do trabalho de historiador/a, de desconfiança do documento e de procurar suas condições de produção. Especialmente nas turmas do ensino regular, vários/as alunos/as se mostraram animados/as com essa fala, mas em todas as turmas foi necessário explicar o que é uma fonte histórica e como funciona a pesquisa em história. Nas turmas de EJA, percebi que os/as alunos/as estavam ainda mais distantes da ideia de “documento histórico”, não sabiam o que significava. Mesmo com algumas dúvidas no início da atividade, todas as turmas entenderam o que deveriam fazer e se envolveram com a atividade, debatendo nos grupos.

Em sua entrevista, Camila comentou sobre a importância da materialidade das fotografias para esse trabalho, dizendo que foi algo que tornou a imagem mais próxima dos alunos e alunas. Isso foi perceptível no momento da entrega das fotografias para os grupos, quando vários estudantes ficaram fascinados com as imagens. Enquanto passava pelos grupos, muitos comentaram comigo que adoravam tirar fotos, ou que nunca tinham visto foto assim.

Os demais professores comentaram sobre o trabalhar com fontes históricas, problematizando sua produção, mas pontuando que nem sempre é possível fazer isso nas aulas regulares. Marcelo nota uma diferença nas turmas que fazem saídas de campo como, por exemplo, a do APERS, em relação ao trabalho com documento histórico, entendendo que a oficina de educação patrimonial do arquivo colabora com o que se desenvolve em sala de aula. Reconheceu ainda a importância de se trabalhar mais com imagens, sejam fotografias, mapas ou outras, porque não se tem tão claramente essa noção de que a imagem é uma representação, e como tal, uma escolha. Em geral, segundo ele, são utilizadas com caráter ilustrativo, assim como os documentos são utilizados com caráter de prova. Falou ainda sobre o hábito bastante difundido de tirar fotografias com o celular:

Acho que eles têm essa cultura de tirar foto de tudo, e esse é um trabalho que a gente ainda tem que desenvolver um tanto com eles. Olhar essa foto, tentar entender o que ela tá dizendo, com cuidado, é uma coisa que eles não sabem fazer, ou não sabem que se pode fazer, uma foto pra eles é só uma foto, é uma coisa corriqueira.

A intenção da oficina foi justamente esta: estimular o pensamento crítico através da desconfiança do documento, no caso, da fotografia. Os alunos e alunas se esforçaram para tentar entender o que aquela imagem está transmitindo, e isso é um exercício que em minha perspectiva deve ser feito continuamente para formar cidadãos questionadores e participativos.

Na primeira oficina realizada na escola Anne Frank, a segunda pergunta feita aos alunos foi relativa às fotografias: “o que tu achaste de trabalhar com fotografias antigas?”. As respostas foram bastante diversas, mas houve um grande número de alunos que deram um retorno positivo em relação a isso, como vemos nos exemplos a seguir:

- “Eu achei legal, parece aqueles filmes que o cara tem que descobrir as coisas tipo detetive”. *Filipe Lopes de Andrade, Escola Anne Frank, turma 72.*

- “É uma forma diferente de estudar a história. Achei interessante pois gosto de fotos e de tirar fotos”. *Anna Clara, Escola Anne Frank, turma 72.*

- “Muito legal, gostaria de mais aulas assim!”. *Cristiano Quintana Dornelles, Escola Anne Frank, turma 72.*

- “Eu achei muito interessante, pois nós vemos situações diferentes sem ser em pinturas”. *Marina Santos, Escola Anne Frank, turma 72.*



- “Interessante, pois trabalhar com isso é divertido e também o que tornou mais legal foi analisar a foto”. *Gabriel Gonzalez dos Santos, Escola Anne Frank, turma 72.*

- “Muito legal, gosto muito de fotografar e vejo como é uma coisa importante desde muito tempo e como as técnicas evoluíram, espero que no futuro usem alguma foto minha.” *Luciana Pinheiro, Escola Anne Frank, turma 72.*

- “As fotos me chamaram atenção, principalmente a foto que mostra mulheres passeando em uma praça, pois descobri que sair sozinha era uma coisa que não era muito respeitada”. *Jade F. Moraes, Escola Anne Frank, turma 72.*

- “Achei muito interessante tentar adivinhar a foto e achei isso muito legal”. *Leonardo Antonio, 16 anos, Escola Lidovino Fanton, T6.*

A última resposta desta seleção não é da primeira oficina e se relaciona à pergunta “O que mais chamou tua atenção nesta atividade?”, o que mostra que além de responderem a uma pergunta específica sobre as fotos, também houve alunos/as em outras oficinas que destacaram o trabalho com as imagens como o que mais lhes interessou.

Analisarem a fotografia por conta própria, serem instigados/as a “dar palpites” e a se colocarem questões como quem produziu a foto, por quê, quem aparece e o que aparece na imagem, são atitudes que colaboram com o desenvolvimento do senso crítico dos alunos e alunas. Com o trabalho direcionado dessa forma, os/as estudantes participam da construção do conhecimento histórico como agentes, elaborando as próprias hipóteses e conclusões, colaborando entre si e com o professor ou professora. Desenvolvem-se, assim, de maneira mais autônoma e ativa. E as respostas mostram que é uma forma de trabalhar que pode ser mais explorada em outras aulas, pois permite o aprendizado de maneira lúdica.

### **3.4. História das mulheres**

Inicia-se aqui o último eixo de análise que será explicitado, que é como a temática das mulheres na história de Porto Alegre se desenvolveu ao longo das oficinas: o que os/a professores/a disseram a esse respeito nas entrevistas, se trabalham com história das mulheres em suas aulas, como percebi a recepção dos alunos em sala de aula e quais foram suas respostas aos questionários.

Como já era esperado, os/a professores/a participantes admitiram não trabalhar com essa temática cotidianamente, embora todos considerem isso uma “falha”. Para justificar tal ausência, a principal resposta foi relativa à dificuldade de modificar um currículo já estabelecido para inserir outros assuntos de forma mais “dissolvida”. Eventualmente disseram

dedicar algum período para inserir a temática das mulheres no conteúdo mais amplo que está sendo abordado. Foi o caso de Rafael, que afirmou em sua entrevista:

A gente trabalhou com eles o Império Romano, aí a gente viu as mulheres no Império Romano, a gente trabalha a Idade Média, e daí como as mulheres sofriam na idade média. Então quando começa o século xx, daí eu consigo trabalhar com eles o que é o feminismo, o sufrágio, esse tipo de questão<sup>45</sup>.

Ou seja, há uma preocupação em “incluir” as mulheres, mas dentro do lugar que lhes cabe numa história mais “linear”: como um capítulo à parte de uma história já consolidada e que não será modificada. Retoma-se assim a lógica do suplemento como “algo adicionado, extra, supérfluo, acima e além do que já está inteiramente presente”<sup>46</sup>, citando novamente Scott. As mulheres e as relações de gênero aparecem para esses professores muito mais em assuntos “do cotidiano” ou quando há uma demanda por parte dos alunos, como percebemos com Camila:

Geralmente discussões de gênero são em assuntos bem atuais e do cotidiano. Quando trabalho o conteúdo histórico propriamente dito acho que acabo negligenciando um pouco. Sempre pontuo, mas em geral quando faço *links* com o presente, o que acontece bem frequentemente.

E com Marcelo:

Na Filosofia a gente trabalha mais com essas coisas de preconceito, de relações de gênero mais diretamente, violência, são questões que entram cotidianamente nas aulas até porque os alunos e as alunas trazem isso, perguntam. E nas aulas de história procuro todo ano ter uma semana assim ter aulas mais dedicadas à diversidade sexual, de gênero e étnica, né? Então acaba sendo assim, não como uma coisa super programada, mas dentro das demandas deles, quando vejo que tá sendo necessário.

Assim, o conteúdo de história “propriamente dito”, incluído na carga horária da disciplina e baseado em parâmetros como livros didáticos e bases curriculares, permanece organizado da mesma forma, e pontualmente há atividades diferentes voltadas a assuntos específicos; não parece haver, portanto, uma preocupação cotidiana em modificar estruturalmente o currículo. É importante dizer que essa mudança não depende só dos/as professores/as, mas também de sua formação, das escolas, das diretrizes nacionais, ou seja, de um conjunto de agentes.

Como os/as alunos/as não discutem esse assunto com muita frequência, é bem provável que, para eles, a oficina tenha passado essa mesma noção de suplemento. O trimestre acontecia em seu curso normal, até que houve essa pausa e as mulheres entraram em pauta. Os professores e professora confirmam que a relação com o restante do conteúdo foi feita quando possível, mas que nem sempre os alunos entenderam porque fizeram aquela atividade.

---

<sup>45</sup> Entrevista realizada na Escola Estadual Anne Frank em 26 de outubro de 2015.

<sup>46</sup> SCOTT, Op. Cit., p.78.

Ainda assim, conforme já mencionado anteriormente, penso ser uma experiência válida, pois trata-se de um primeiro contato com essa temática e, como resultado, de alguma forma, eles têm mais chance de prestar atenção nela. Em relação aos/às alunos/as de EJA, muitos já têm mais idade e talvez a atividade os/as tenha feito pensar mais sobre o tema das mulheres na história de Porto Alegre.

O material produzido pelos/as alunos/as ao final das oficinas formou um acervo bem volumoso e diverso, a partir das duas perguntas já mencionadas. As mulheres apareceram tanto como resposta a “o que chamou tua atenção na atividade” (primeira pergunta), quanto como resposta à segunda questão: “na tua opinião, qual o papel/importância<sup>47</sup> das mulheres na história de Porto Alegre?”. Em relação à primeira pergunta, algumas das respostas foram:

- “Que fala sobre mulheres e não só sobre homens”. *Thayná Souza, 18 anos, Escola Dolores Alcaraz Caldas.*

- “O que eu achei mais interessante foi o fato de podermos estudar e aprender um pouco mais sobre o papel das mulheres”. *Laura Raupp, Escola Anne Frank, turma 72.*

- “Que são tipos diferentes de mulheres que passaram por coisas diferentes”. *Marina Santos, Escola Anne Frank, turma 72.*

- “O que me chamou atenção foi o fato de que tinha tal profissão para as mulheres, tipo elas não podiam ser qualquer coisa que quisessem, tinham que ser o cargo que ‘era de mulheres’”. *Caroline, Escola Antonio Giúdice, C21.*

- “Foi que ela foi focada na história das mulheres em Porto Alegre”. *Leonardo Rodrigues, 14 anos, Escola Anne Frank, turma 81.*

- “Pelo que eu vejo, quando eu estudo história eu não vejo muito as mulheres e com essa oficina eu percebi que elas eram bem presentes na história de Porto Alegre”. *Mariana, Escola Antonio Giúdice, C21.*

- “O que mais me chamou atenção foi como nós mulheres evoluímos, como lutamos para chegar aonde estamos hoje”. *Ana Mara Santos, 59 anos, Escola Lidovino Fanton, T6.*

É significativo que tenham aparecido essas respostas – e ainda outras que não foram incluídas aqui – para a primeira questão, mais ampla, sem direcionamento, mostrando que foi justamente a temática das mulheres que mais chamou a atenção de alguns/mas alunos/as. A diversidade que procurei abordar ao elaborar a caixa pedagógica foi percebida por uma aluna que comentou lhe ter chamado atenção os “tipos diferentes de mulheres” que aparecem na atividade. A última resposta citada também permite perceber algo que apareceu ainda mais nas respostas à segunda questão: a noção de “evolução” das mulheres ao longo do tempo.

---

<sup>47</sup>A pergunta foi feita em alguns casos com o termo “papel” e em outros com a palavra “importância”, para perceber variações. Estou ciente da diferença de significado dos vocábulos.

Embora eu não acredite num progresso linear, o fato dos/as alunos/as terem essa idéia de evolução mostra que, de alguma forma, percebem a historicidade do “ser mulher”.

Houve estudantes de todas as turmas que tiveram dúvidas quanto à segunda questão, a qual solicitava a opinião sobre a importância das mulheres na história de Porto Alegre. A razão é que parecem não ter entendido a relação da pergunta com as fotografias, mesmo que essa tenha sido comentada muitas vezes. É provável que isso se deva ao fato de que em algumas imagens as mulheres estão apenas “representadas” e os textos não falam especificamente sobre elas na história. A questão pede que o aluno ou aluna pense a respeito do assunto a partir da realização da atividade, não necessariamente procurando a resposta certa. O objetivo desta pergunta era justamente perceber se a oficina, de imediato, teve algum efeito sobre a visão deles/as em relação às mulheres na história, ou seja, se eles/as teriam algo a dizer, em suas palavras, sobre o tema. Abaixo apresento alguns destaques do material escrito elaborado pelos alunos/as e também suas manifestações orais.

O primeiro ponto é em relação a uma dificuldade – que aparece em todas as turmas – em escrever frases e textos por conta própria, o que está aliado possivelmente a uma cultura escolar na qual vigora a ideia de que existe uma “resposta certa” e que ela está pronta para ser copiada. Além disso, é possível que, por ser uma atividade repleta de informações e com textos que talvez sejam de difícil compreensão, a leitura e a interpretação para alguns se mostrem realmente trabalhosas. Assim, em alguns casos os e as estudantes acabaram copiando os textos, justamente o contrário do que era esperado no desenvolvimento da atividade. Por exemplo, alguns responderam a pergunta baseando-se numa ideia naturalizada de que as mulheres deveriam ficar em casa cuidando dos filhos, pois o texto dizia isso. É importante considerar que também tais afirmativas podem também trazer a opinião dos/das alunos/as, assentada em uma cultura machista disseminada, que reproduz essas noções. A intenção do trabalho, contudo, foi justamente problematizar esses papéis e não endossá-los como sendo a resposta correta à questão. Abaixo apresento alguns exemplos:

- “Trabalho doméstico e ficar em casa recebendo visitas”; *Maria Arminda do Rosário, 13 anos, Escola Anne Frank, turma 81.*

- “Trabalhavam para ser dona de casa”. *Andressa Almeida, Escola Antonio Giúdice, C21.*

- “São muito importantes porque elas cuidam dos feridos, cuidam das coisas domésticas da casa, das crianças”; *Paulo Roberto, Escola Dolores Alcaraz Caldas.*

- “Na minha opinião mulheres não tinham que ser escravizadas”. *Ester Pereira, 16 anos, Escola Dolores Alcaraz Caldas.*

O segundo aspecto que me chamou a atenção, presente tanto nos textos escritos como nas falas dos/as alunos/as é a noção difundida de que no passado as mulheres sofreram muito. Dessa forma, elas até aparecem nas narrativas históricas, mas sempre numa perspectiva negativa de que foram vítimas, pois isso é colocado no ensino de história frequentemente<sup>48</sup>. Rafael, por exemplo, quando falou sobre a inclusão do tema em suas aulas, disse, entre outras coisas, que quando leciona Idade Média comenta “como as mulheres sofreram” no período. Ou seja, há alguma visibilidade, se mostra que as mulheres “existiram” em outros períodos, mas numa perspectiva negativa, como se só o que existiu fosse sofrimento. Alguns exemplos:

- “É que elas nunca foram consideradas, assim os homens sempre foram a maioria, em todos os aspectos”; *Ketheryne da Silva Gomes, 17 anos, Escola Dolores Alcaraz Caldas, T4.*

- “Me chamou atenção a tristeza da mulher, o sofrimento dela, e como as mulheres sofriam naquela época”; *Thamires Herber, 17 anos, Dolores Alcaraz Caldas, T4.*

- “Que as mulheres nestas histórias sofriam e que elas eram mais importante que os homens”. *Gabriel Fagundes Carvalho, Escola Lidovino Fanton, T5.*

No material elaborado para a oficina, assim como nas falas, procurei ressaltar tanto a conquista de direitos como também as maneiras encontradas para resistir e lutar contra a opressão. Contudo, penso que em alguns casos o que mais marcou os estudantes foi justamente a surpresa em perceber como a situação das mulheres já foi pior em termos de direitos sociais e de liberdades individuais.

Um terceiro tipo de comentário que apareceu com força nas respostas dos/as alunos/as foi uma posituação do papel/importância das mulheres através da reprodução de uma ideia essencialista de que existe um “instinto materno”, de que o cuidado (seja da casa, dos filhos, até mesmo do país) é algo próprio das mulheres, como se pode notar nos exemplos abaixo:

- “O sexo feminino é muito importante pois é as mulheres que fazem o serviço de casa, as mulheres que dão a luz”; *Gabriele Botelho, 16 anos, Escola Lidovino Fanton.*

- “Minha opinião é que as mulheres tem uma aprovação maior nas eleições por saberem administrar um pouco melhor por ver o que o povo precisa pra ficarem melhores e que esteja tendo menos gastos e mais monumentos que sejam bem utilizado”; *Victor Menezes, 17 anos, Escola Dolores Alcaraz Caldas, T4.*

- “As mulheres são muito importante não só na história passada como nos dias de hoje, pois as mulheres são mais pacientes, inteligentes, responsável e persistente que os homens. Elas são o alicerce de um conjunto de famílias e sem elas a história seria uma bagunça”. *Rodrigo Cunha, Escola Lidovino Fanton, T6.*

---

<sup>48</sup>É interessante notar que isso pode ocorrer com todos os grupos oprimidos, como mulheres, negros, homossexuais, indígenas.

- “A mesma que em todo mundo, sem mulheres não iríamos se reproduzir, e sem se reproduzir não iríamos passar adiante nossa espécie, a cidade não existiria, nem o ser humano”; *Leonardo Rodrigues, 14 anos, Escola Anne Frank, turma 81.*

- “Mulher é muito importante, não só pelo fato de que mulher cozinha, lava entre muitas outras coisas, mas sem as mulheres não haveria tanta história para contar, não somente aqui em Porto Alegre, mas sim no mundo todo”. *Júlio Peterson, Escola Anne Frank, turma 81.*

É interessante notar neste ponto que os/as alunos/as trazem suas próprias visões de mundo para as respostas, segundo as quais as mulheres, especialmente as mães, são valorizadas por suas virtudes de cuidado, paciência, responsabilidade, sem necessariamente problematizarem esses papéis. Ainda que seja uma visão positiva, segue reproduzindo uma atribuição de funções às mulheres baseada em características biológicas que supostamente definiriam o que significa ser mulher.

Em quarto lugar, está uma forma de posituação muito parecida com a anterior, também essencialista, em que os/as alunos/as escrevem sobre o papel das mulheres no presente, ou mesmo sobre qualidades tidas como constantes e inerentes ao “ser mulher”:

- “Foi muito importante como é hoje a mulher é forte e determinada”; *Rivelino Nascimento de Matos, 42 anos, Escola Dolores Alcaraz Caldas.*

- “Pois as mulheres são mais independentes, são mais inteligentes que os homens, pensão duas vezes, tenham mais cabeça, também pensão mais e sabe lidar com cada situação e cada problema, também são trabalhadoras e conquistadoras”; *Thamires Herber, 17 anos, Escola Dolores Alcaraz Caldas.*

- “O papel das mulheres sempre foram muito importante, mulher é muito batalhadora e persistente eu tenho orgulho de ser mulher”. *Karoline, 19 anos, Escola Lidovino Fanton, T3.*

- “Acho muito importante inclusive a maioria das coisas começam com as mulheres, seja na sociedade, seja na família ou mesmo para educação de um todo”. *Ana Mara Santos, 59 anos, Escola Lidovino Fanton, T6.*

Ou seja, percebe-se em afirmações como essas que os/as estudantes reproduzem uma concepção atemporal e homogênea de gênero, como se existisse uma única forma de ser mulher que permanecesse sempre a mesma, sem depender de contextos históricos e situações individuais. Conforme comentado no capítulo 1, pensar em “mulheres” sem perceber a diversidade de vivências que esse conceito engloba e sem considerar sua historicidade, faz com que os alunos e especialmente as alunas não as/se enxerguem como sujeitos históricos, já que supostamente teriam sempre as mesmas características.

O quinto tipo de resposta, e que considere mais positiva em relação aos objetivos da atividade, se refere àquelas em que os alunos e alunas perceberam as mudanças nos papéis de

gênero que ocorreram ao longo da história, principalmente quando perceberam que “ser mulher” é algo que varia conforme cada contexto. Vejamos:

- “A importância das mulheres são muito importantes pelo fato que na década antiga mulheres eram submetidas a muitas coisas ao qual não podiam participar e hoje em dia as mulheres cada vez mais são independente e agindo no mercado de trabalho e creio que buscam mais e mais avanços ao qual se incluem hoje em dia”; *Juliana Pedroso, 28 anos, Escola Lidovino Fanton, T5.*

- “Elas foram muito importantes para a cultura, para a sociedade, e foram ganhando mais importância com o tempo”; *Ágatha Matos, 14 anos, Escola Anne Frank, turma 81.*

- “A importância delas é a luta por um espaço para trabalhar, ser independente, etc”; *Gabriel Porto, Escola Anne Frank, turma 81.*

- “As mulheres quebraram preconceitos, tanto as negras quanto as brancas”; *Rodrigo Aguiar, 14 anos, Escola Anne Frank, turma 81.*

- “As mulheres tem um papel muito importante na história, elas mantem culturas como as mulheres negras, e conquistaram seu espaço na sociedade e mostraram seu valor”; *Laura Iracet, Escola Antonio Giúdice, C21.*

- “As mulheres eram e são muito importantes para a história, por conseguirem vencer várias barreiras machistas”. *Thayná, Escola Antonio Giúdice, C21.*

Em relação à história das mulheres, os objetivos da oficina eram dois: torná-las mais visíveis na história da cidade e fazer os alunos e alunas perceberem a historicidade dos papéis de gênero a elas atribuídos, ou seja, que “ser mulher” pode ter significados diferentes dependendo do contexto histórico analisado. Assim, considero que tais objetivos foram atingidos quando os/as estudantes demonstram ter entendido essas perspectivas.

Um último ponto a ser mencionado neste capítulo é o que também era esperado: que houvesse alunos não gostassem da atividade, o que de fato aconteceu. Houve respostas dizendo que nada lhes chamou a atenção, ou que as mulheres não foram/são importantes na história, ou que simplesmente não gostaram da oficina. É interessante notar que todos os que escreveram isso foram meninos adolescentes (entre 15 e 17 anos), de diferentes turmas, fato que talvez demonstre a força dos preconceitos de gênero em nossa sociedade, mesmo nas gerações mais novas.

Além das respostas por escrito, algumas transcritas neste texto, os alunos e alunas também deram um bom retorno em suas comunicações orais e também em conversas entre si, onde se mostraram instigados com o trabalho. Muitos inclusive demonstraram grande capacidade de raciocínio no decorrer da análise das fotos e fizeram boas falas na apresentação, mas no exercício escrito isso não se refletiu. Esse fato, que foi frequente, apenas endossa o que já foi mencionado sobre as dificuldades de leitura e escrita dos alunos de uma forma geral. De qualquer modo, todos os tipos de manifestações foram válidas para a

observação e posterior análise da atividade, para perceber como os alunos e alunas reagiram a ela.

\*\*\*\*\*

Neste capítulo, busquei apresentar a dimensão prática do trabalho, que foi a concretização da caixa pedagógica através da oficina “Mulheres na História de Porto Alegre”. Utilizando métodos etnográficos, apliquei a atividade em quatro escolas públicas da cidade e procurei observar como essa se desenvolveu, como os/as diferentes estudantes receberam e interagiram com a proposta e como os professores encararam-na considerando seus métodos de ensino de história. Através da observação, dos registros fotográficos, do material escrito pelos/as alunos/as e das entrevistas concedidas pelos/a professores/a, foi possível montar um panorama para analisar como as oficinas se sucederam, avaliar o que deu certo e o que não funcionou tão bem e a partir disso refletir sobre a efetividade de uma abordagem como esta no ensino de História.

Um aspecto que considero muito positivo foi a grande participação dos alunos e alunas durante a atividade, realmente agindo como produtores/as do conhecimento que indagam e questionam o que está posto. Através da interação com eles, foi possível que a oficina fosse aprimorada a cada aplicação, com mudanças na dinâmica e nas perguntas colocadas.

Os três eixos trabalhados – patrimônio, fotografias enquanto fontes documentais e história das mulheres – funcionaram bem, de maneira geral. Em relação ao patrimônio, penso que pode ser feito um trabalho mais aprofundado em ocasiões futuras, de maneira que os alunos e alunas sejam questionados sobre os porquês da patrimonialização e reflitam mais a esse respeito. O trabalho com as fotografias foi muito satisfatório e os alunos realizaram esta etapa com qualidade, debatendo entre si e exercitando seu senso crítico. Sobre o terceiro eixo, embora apresentem ainda visões diferentes, por vezes conservadoras, sobre o que é “ser mulher”, ou qual a sua importância para a história, penso que os/as estudantes/as fizeram um bom trabalho em relação ao tema. Muitas meninas se animaram com o assunto, o que mostra que há demanda por mudanças de currículo em que se vejam representadas. Além disso, o feminismo crescente, que se pode perceber especialmente nas redes sociais<sup>49</sup> faz com que muitas alunas já tenham algum contato, ou já tenham ouvido falar no assunto.

---

<sup>49</sup> Cf. NATANSOHN, Graciela (Org.). *Internet em código feminino: teorias e práticas*. Buenos Aires: La Crujía, 2013; LEMOS, Marina Gazire. *Ciberfeminismo: Novos discursos do feminino em redes eletrônicas*. 129p. (Dissertação de Mestrado) - PUC-SP, São Paulo, 2009.



Esta oficina é apenas uma experiência pontual, não uma proposta de mudança de currículo, então seus efeitos não serão necessariamente transformadores, mas é possível que algum resquício das questões debatidas tenha ficado entre os/as estudantes, seja em relação à forma de olhar para as fotografias e o patrimônio, seja no que se refere a uma maior atenção ao lugar das mulheres na história e na sociedade. Mesmo sem ter certeza do resultado da oficina a longo prazo, penso que ela cumpriu o mais básico dos seus objetivos, que foi dar visibilidade ao tema das mulheres na história, mostrando que o conteúdo desta disciplina pode ser muito diverso e possibilitar diferentes aprendizados, dependendo de questões sociais, epistemológicas, historiográficas, pedagógicas, éticas e políticas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Mesmo não muito documentado as mulheres tem uma influência grande na história”. *Isaias Padilha, 16 anos, Escola Dolores Alcaraz Caldas, T6.*

“É muito importante ter as mulheres nas histórias antigas assim dá pra ver que elas fizeram a parte delas e hoje em dia são contadas em histórias etc...”. *Rochelle Santos da Rosa, 16 anos, Escola Dolores Alcaraz Caldas, T4.*<sup>50</sup>

Início estas considerações finais com duas colocações de estudantes sobre “a importância das mulheres na história”, que mostram um pouco da sua percepção sobre o tema após a realização das oficinas. Visibilizar as experiências das mulheres no ensino de História foi o mote inicial deste trabalho, e essas respostas evidenciam que parte de seus objetivos foram atingidos. Procurei aliar este tema a um formato de aula/oficina que levasse em conta as condições de produção dos documentos históricos, nesse caso as fotografias, entendidas como parte do que é considerado patrimônio de Porto Alegre. Nesta última etapa, retomo questões levantadas ao longo dos três capítulos, procuro fazer um balanço do que deu certo e do que poderia melhorar em relação à prática e reflito sobre algumas possibilidades do ensino de História.

A realização das oficinas de uma maneira geral foi bem sucedida, tudo correu sem maiores contratemplos. Para ampliar e aprofundar as reflexões realizadas neste estudo, poderiam ser ministradas mais oficinas, estendendo-se a experiência. Contudo, considerando que se trata de um TCC, o qual se pretende um exercício, tanto de pesquisa quanto, nesse caso, de docência, considero que os objetivos desta etapa foram atingidos. Entendo, assim, que o material recolhido constitui uma pequena amostra, sendo impossível efetuar generalizações a partir dela. A intenção foi justamente ter uma noção qualitativa sobre como a caixa pedagógica funcionaria em sala de aula, e para isso bastaram as cinco oficinas. É importante dizer que, independentemente dessas reflexões críticas ou do que será feito no futuro, as turmas que receberam a oficina já possuem esse trabalho em sua “bagagem”. Ou seja, aproximadamente 100 alunos de ensino regular e de EJA já tiveram no mínimo essa experiência relacionada à história das mulheres. Portanto, mesmo que muitos dela não lembrem ou não tenham gostado, ainda assim acredito que a prática foi bastante válida.

Algumas questões ainda foram levantadas sobre a prática, a primeira delas a respeito da quantidade de informações presentes na oficina: o fato de abordar vários temas a partir das fotografias pode ter sido um pouco prejudicial, pois alguns desses foram tratados superficialmente, já que a dinâmica breve não permitiu que fossem aprofundados. Por outro

---

<sup>50</sup> Comentários transcritos conforme grafia original de alunos sobre a oficina.

lado, é verdade que, enquanto professores, seguidamente temos a expectativa de que a aprendizagem seja a repetição das informações transmitidas, a memorização daquilo que nós consideramos importantes. Ainda que negasse veementemente essa característica, percebi que me frustrei quando os/as alunos/as não correspondiam exatamente ao desejado. Aos poucos, porém, entendi que o mais importante não era que eles necessariamente demonstrassem uma compreensão apurada de todos os pontos abordados, mas sim que entendessem a dinâmica e exercitassem o pensamento próprio, através da leitura das imagens e dos textos.

Para trabalhos futuros, é possível pensar em outras abordagens, como por exemplo, se houver mais tempo disponível, trabalhar uma fotografia de cada vez com toda a turma. Assim, os “palpites” e discussões sobre a imagem serão potencialmente ainda mais colaborativos. Outra possibilidade é que as fotografias também possam ser disparadoras de assuntos maiores, por exemplo, a escravidão no caso da primeira imagem.

Avalio também que, embora o trabalho tenha se preocupado com o suporte (fotografias) e o conteúdo (história das mulheres), o que mais parece ter marcado os/as alunos/as, ou o que mais se evidenciou em suas respostas, foi o conteúdo. Alguns mencionaram o “trabalho de detetive” feito com as fotografias, mas penso que especialmente a problematização coletiva da patrimonialização dessas fotografias foi algo que não teve muita repercussão entre os/as estudantes.

Em relação à história das mulheres, possivelmente essas turmas tiveram o primeiro (ou um dos primeiros) contato com a temática através da oficina, já que todos os/a professores/a disseram que não trabalham o assunto especificamente como conteúdo de História. Apesar de não ser essa a intenção, é possível que tenha sido transmitida aos/às alunos/as uma noção de “suplemento”, ou seja, de que se trata de um tema “complementar” e/ou “isolado” da “verdadeira história”, em razão da brevidade do trabalho. Outro limite percebido é a possível reprodução de uma visão binária de mundo baseada nas diferenças de gênero: homens e mulheres em oposição, sem que fosse reforçada a ideia de relação de gênero.

Parece-me que a visibilidade das mulheres na História, apesar dessas limitações, foi um objetivo alcançado. Ainda que os alunos e alunas não tenham feito a relação direta das mulheres como sujeitos históricos, ou não com a complexidade desejada, foi possível perceber que a grande maioria entendeu que elas fazem e fizeram parte da História. Embora acredite numa reformulação de currículo que inclua a perspectiva das relações de gênero, a proposta deste trabalho foi bem menos pretensiosa. A intenção foi, desde o início, proporcionar um momento de reflexão para os/as estudantes neste acontecimento pontual da

oficina, para quem sabe despertar neles/as a atenção para a temática das mulheres, seja nos conteúdos de História ou mesmo no presente, possibilitando-lhes ao mesmo tempo exercitar o pensamento crítico através da análise das fotografias.

Faz-se necessário, igualmente, dizer que os professores e professora receberam muito bem a atividade, contribuíram com as entrevistas e me fizeram aprender bastante sobre o ofício na prática. Espero tê-los/a sensibilizado/a para a importância da realização de trabalhos que enfoquem as mulheres, as relações de gênero, a educação patrimonial e todos os assuntos que esses temas/abordagens despertam. Confio, nesse sentido, que a realização da oficina possa ter-lhes dado ideias para planejamentos futuros.

Esta experiência possibilitou vários desdobramentos. Um deles, já planejado desde o início, é que a caixa permanecerá no Museu Joaquim Felizardo junto com o projeto Caixas de Memória, para que professores e professoras possam-na retirar e levar para as escolas. Pretendo elaborar material com sugestões de trabalho e com o relato de como essa primeira aplicação aconteceu, mas sem se configurar numa “cartilha”, e sim possibilitando que cada professor/a trabalhe como julgar mais adequado para sua turma e suas condições. Além disso, assim como acontece em todas as caixas, a ideia é que haja um caderno de anotações, a fim de que os/as docentes anotem como o material foi trabalhado. Outro possível desdobramento é realizar uma atividade parecida focada no Ensino Médio, procurando desenvolver temas e conceitos mais complexos através de dinâmicas próprias à faixa etária normalmente incluída nesta etapa da escolarização.

Além dos aspectos levantados até aqui, sobre alunos/as e professores/a, existe um último ponto, mas não menos importante, que é a minha transformação ao longo da realização deste trabalho. Desde a elaboração da caixa até o presente momento, aprendi muito, especialmente com os/as alunos/as. Acredito que realizar as oficinas e principalmente me colocar a incumbência de observar a dinâmica fez com que eu me modificasse em vários aspectos como professora, por exemplo, flexibilizando a atividade ao entender o funcionamento dos/as estudantes e também ao romper com a expectativa de que respondessem exatamente o que era solicitado. Principalmente, entender os limites dos/as alunos/as e a partir disso enxergar seus avanços. Talvez o mais importante no caso dessa oficina não tenha sido a “matéria” ensinada, mas sim a experiência que, por meio dela, me/lhes foi proporcionada. Acredito que o aprendizado da História pode ser feito também através dessas pequenas vivências questionadoras, que instigam a pensar, que vão nos formando como sujeitos históricos sem nem percebermos.

## BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB*. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 19 set. 2015.

ANDRADE, Luísa Teixeira. *Práticas de leitura em aulas de História: um estudo de caso etnográfico*. 2013. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

ANDRÉ, Marli. E. D. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2014.

CAIMI, Flávia. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? *Anos 90*, Porto Alegre, v.15, n.28, p. 129-150, dez. 2008.

CANCLINI, Nestor G. O patrimônio cultural e a construção imaginária do nacional. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 23, 1994.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de história. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.13, nº25/26, pp. 265-276, set.92/ago.93.

FLORÊNCIO, Sônia Rampim et al. Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos. Brasília, DF: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2014. Disponível em [portal.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=4240](http://portal.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=4240) Acesso em 20 fev . 2015.

GIL, Carmem Zeli de Vargas e POSSAMAI, Zita Rosane. Educação patrimonial: percursos, concepções e apropriações. *Mouseion*. Canoas: UnilaSalle, n. 19, dezembro de 2014, pp. 13-26.

GIL, Carmen Zeli de Vargas. *Estágio de docência em história: saberes e práticas na educação para o patrimônio*. In: GIL, Carmen Zeli de Vargas; TRINDADE, Rhuan T. Zaleski. Patrimônio Cultural e Ensino de História. Porto Alegre: Edelbra, 2014.

GUIMARAENS, Rafael. A enchente de 41. Editora Libretos: Porto Alegre, 2010.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira et al. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

\_\_\_\_\_. Fundamentos da educação patrimonial. *Ciências & Letras*, n. 27, jan/jun 2000. Porto Alegre: FAPA, 2000. pp. 25-35.

HUYSSSEN, Andreas. Passados presentes: mídia, política, amnésia. In: *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000. pp. 9-40.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e história interfaces. *Revista Tempo*, v.1, n.2, UFF, Dep. de História, RJ, Relume-Dumard, p.73-98, 1996.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Do teatro da memória ao laboratório da história: a exposição museológica e o conhecimento histórico. *Anais do Museu Paulista*, São Paulo, v.2, jan./dez., pp.9-42, 1994.

\_\_\_\_\_. O museu e a questão do conhecimento. In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado; RAMOS, Francisco Régis Lopes (Org.) *Futuro do pretérito: escrita da história e história do museu*. Fortaleza: Instituto Frei Tito de Alencar, 2010.

MIRANDA, Anadir. Reflexões sobre mulheres, gênero e aprendizagem histórica. *Historiae*, Rio Grande, v.4, n.2, pp.103-114, 2013.

MONTEIRO, Charles. A pesquisa em História e Fotografia no Brasil: notas bibliográficas. *Anos 90*, Porto Alegre, v.15, n.28, p. 169-185, dez. 2008.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v.8, n.2, 2000.

PEREIRA, Nilton; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90*, Porto Alegre, v.15, n.28, p. 113-128, dez. 2008.

PEREIRA, Júnia Sales; FERNANDES, Ricardo Oriá. Desafios teórico metodológicos da relação educação e patrimônio. *Resgate*, v. XX, n.23, p. 161-171, jan./jul. 2012.

PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru: EDUSC, 2005.

PERROT, Michelle. Escrever a história das mulheres. In: \_\_\_\_\_. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2007, pp.13-39.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v.5, n. 10, 1992, pp. 200-212.

POSSAMAI, Z. R. Entre o guardar e o celebrar: memórias, documentos e peças de museu. In: KRAWCZYK, F. (Org.) *Da necessidade do moderno: o futuro da Porto Alegre do século passado*. Porto Alegre: Unidade editorial, 2002, pp.35-68.

POSSAMAI, Zita. *Nos bastidores do museu: patrimônio e passado da cidade de Porto Alegre*. Porto Alegre: EST Edições, 2001.

POSSAMAI, Zita. O circuito social da fotografia em Porto Alegre (1922 a 1935). *Anais do Museu Paulista*. São Paulo. N. Sér. v.14. n.1.p. 263-289. jan.- jun. 2006.

PRADO, Sandra Mara. *História, Memória e Identidade: o Município de Maria Helena através da fotografia*. In: Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE – SEED/PR, 2007. Disponível em:

[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/artigo\\_sandra\\_mara\\_prado.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_sandra_mara_prado.pdf) . Acesso em 5 de agosto de 2015.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam (orgs). *Masculino, feminino, plural*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998

RAMOS, Francisco Regis Lopes. A danação do objeto: o museu no ensino de História. Chapecó: Argos, 2004, p.55-81.

SALVADORI, Maria Ângela B. Por uma educação patrimonial. In: *História, Ensino e Patrimônio*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2008.

SCHWENGBER, Jacson. Fotografia e educação para o patrimônio. In: GIL, Carmen Zeli de Vargas; TRINDADE, Rhuan T. Zaleski (orgs.). *Patrimônio Cultural e Ensino de História*. Porto Alegre: Edelbra, 2014, p. 161-176.

SCOTT, Joan. A invisibilidade da experiência. *Proj. História*, São Paulo, (16), 1998.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.27, nº54, pp.281-300, 2007.

VARIKAS, Eleni. Gênero, experiência e subjetividade: a propósito do desacordo Tilly-Scott. *Cadernos Pagu*, (3), 1994. pp. 63-84.

## ANEXOS

As fotografias abaixo são registros das oficinas realizados pela autora.



Momento do trabalho em grupos na oficina na escola Antonio Giúdice, realizada em 15 de setembro de 2015.



Momento do trabalho em grupos na oficina na escola Lidovino Fanton, realizada em 21 de setembro de 2015.





Momento do trabalho em grupos na oficina na escola Dolores Alcaraz Caldas, realizada em 23 de setembro de 2015.



Momento da apresentação das reflexões na oficina na escola Anne Frank, realizada em 21 de setembro de 2015.



Momento da apresentação das reflexões na oficina na escola Lidovino Fanton, realizada em 21 de setembro de 2015.



Momento final da oficina, de contato com todas as nove fotografias da caixa pedagógica, na escola Anne Frank, realizada no dia 27 de agosto de 2015.