

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

GABRIELA LOPES BATISTA

**DESENVOLVIMENTO DE PLANOS DE AULA COM TEMAS SENSÍVEIS:
MULHERES E VIOLAÇÕES DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL E EM
TIMOR-LESTE**

Florianópolis

2016

GABRIELA LOPES BATISTA

**DESENVOLVIMENTO DE PLANOS DE AULA COM TEMAS SENSÍVEIS:
MULHERES E VIOLAÇÕES DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL E EM
TIMOR-LESTE**

Trabalho de conclusão de curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Especialista em Gênero e Diversidade na Escola.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cristina Scheibe Wolff
Coorientadora: M^a Vera Fátima Gasparetto

Florianópolis

2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Batista, Gabriela Lopes

Desenvolvimento de planos de aula com temas sensíveis :
Mulheres e violações dos Direitos Humanos no Brasil e em
Timor-Leste / Gabriela Lopes Batista ; orientadora,
Cristina Scheibe ; coorientadora, Vera Fátima
Gasparetto. - Florianópolis, SC, 2016.

46 p.

Monografia (especialização) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas.
Curso de Gênero e Diversidade na Escola.

Inclui referências

1. Educação, História. 3. Gênero e mulheres. 4.
Desenvolvimento de planos de aula. 5. Trauma e sofrimento.
6. Memória e reparação. I. , Cristina Scheibe . II.
Gasparetto, Vera Fátima. III. Universidade Federal de
Santa Catarina. Gênero e Diversidade na Escola. IV. Título.

GABRIELA LOPES BATISTA

**DESENVOLVIMENTO DE PLANOS DE AULA COM TEMAS SENSÍVEIS:
MULHERES E VIOLAÇÕES DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL E EM
TIMOR-LESTE**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito para
obtenção do título de Especialista em
Gênero e Diversidade na Escola (GDE).

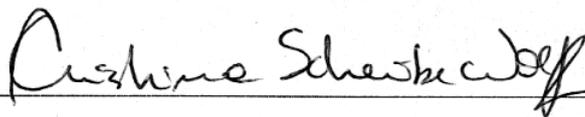
Aprovado em 17 de dezembro de 2016.

Coordenação do Curso:

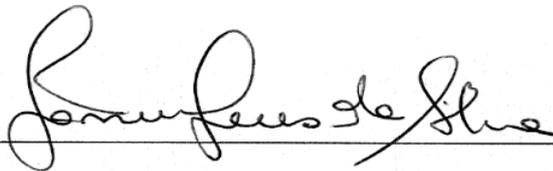


Olga Regina Zigelli Garcia

Banca Examinadora:



Cristina Scheibe Wolff



Janine Gomes da Silva



Morgani Guzzo

AGRADECIMENTOS

O percurso de dois anos no Curso de Gênero e Diversidade foi muito importante na minha trajetória pessoal, não apenas como docente, mas como pessoa, especialmente como mulher. Ao longo do curso comecei a me questionar acerca de muitas práticas e acredito que essa transformação que parte da docente é fundamental para que o processo de ensino, considerando questões de gênero e diversidade seja, a cada dia, mais inclusivo e igualitário. Nesse sentido agradeço, em primeiro lugar, a toda a equipe do curso em Gênero e Diversidade na Escola, todas as aulas e todo apoio das tutoras foram fundamentais para que o curso fosse um sucesso. Gostaria de agradecer bastante a orientação da professora Dra. Cristina Scheibe Wolff, pelas contribuições e pela compreensão ao longo desse processo, uma vez que me dividi entre finalização deste curso e qualificação da dissertação de mestrado. À Vera Gasparetto pelas contribuições e auxílio de coorientação.

Gostaria de agradecer aos amigos que fiz ao longo dessa jornada, e que certamente encontrarei pelos corredores da universidade, ou das escolas, ou da vida. Rosana, Alexandre, Denise, Margareth, Thaysa e demais colegas que seguiram até o final do curso.

A minha mãe, gostaria de agradecer por, sem saber, me ensinar ao longo do meu crescimento valores muito distintos do que se propaga e se enquadra em um molde tradicional. Isso vai desde não ter uma religião oficial a perceber que, aprendendo com a sua luta cotidiana sozinha para manter uma casa e duas filhas, que eu poderia fazer o mesmo, e me formaria uma mulher independente sem medo de sê-la.

Ao meu companheiro de vida, Leo, que me apoiou ao longo de todo esse processo, e entendeu todos os momentos de sobrecarga de atividades. Sempre ao meu lado, me incentivando e auxiliando em algumas das tarefas acadêmicas (formatação, diga-se de passagem).

A memória, ao mesmo tempo em que nos modela, é também, por nós modelada. Isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa. Ao final, resta apenas o esquecimento (CANDAU, 2014, p. 15).

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar encaminhamentos de planos de aula com temas sensíveis, especificamente relacionados às violações dos direitos humanos de mulheres em dois contextos espaciais diferentes, e temporais similares, que abrangem a Ditadura Militar no Brasil e a Ocupação Indonésia em Timor-Leste. A partir de referencial pertinente aos estudos de gênero é apresentado um panorama de mulheres que foram presas nos regimes a que estavam submetidas por militares. Utilizei como fonte os relatórios das Comissões da Verdade dos dois países, problematizando tais relatos para posteriormente inseri-los em planos de aula que tratem do tema. Com relação ao plano de aula, é apresentada sua estrutura, considerando o contexto escolar contemporâneo, fator pertinente ao desenvolvimento do mesmo.

Palavras-chave: Mulheres; Violações dos direitos humanos, Planos de aula, Brasil, Timor-Leste.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to present a series of action plans with sensitive themes specifically related to human rights violations of women in two different and similar temporal contexts, which include a Military Dictatorship in Brazil and an Indonesian Occupation in Timor-Leste. From the reference referential pertinent to gender studies is a panorama of women who were arrested in the regimes to which they submitted by the military. I used as the source of the Truth Commissions report of the two countries, problematizing such reports and later inserting them in lesson plans that deal with the subject. Regarding the lesson plan, its structure, considering the contemporary school context, a relevant factor to the development of the same.

Keywords: Women; Violations of human rights, Classroom plans, Brazil, Timor-Leste.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASDT – Associação Social Democrática Timorense

ASSEPOL – Associação dos Ex-prisioneiros Políticos

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento e Ensino Superior

CAVR – Comissão de Acolhimento, Verdade e Reconciliação

FRETILIN – Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente

GDE – Gênero e Diversidade na Escola

ONU – Organização das Nações Unidas

PQLP - Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste

UDT – União Democrática Timorense

UNTL - Universidade Nacional de Timor-Leste

SUMÁRIO

| | | |
|------|--|----|
| 1. | INTRODUÇÃO..... | 10 |
| 2. | MULHERES E VIOLAÇÕES DOS DIREITOS HUMANOS | 17 |
| 2.1. | MEMÓRIA E SOFRIMENTO..... | 17 |
| 2.2. | DOIS LUGARES, DOIS CONTEXTOS | 25 |
| 3. | PLANOS DE AULA COM TEMAS SENSÍVEIS | 34 |
| 3.1. | ESPAÇO ESCOLAR E ELABORAÇÃO DE PLANOS DE AULA..... | 34 |
| 3.2. | PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE PLANOS DE AULA COM TEMAS SENSÍVEIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES | 37 |
| | REFERÊNCIAS | 40 |
| | APÊNDICE A | 42 |
| | APÊNDICE B..... | 45 |

1. INTRODUÇÃO

A experiência docente envolve uma série de procedimentos que concernem à atuação em sala de aula, mas não apenas isso. Antes da atuação efetiva com os alunos, a aula envolve processos de formação e planejamento que são fundamentais para que haja uma troca interessante por meio das discussões em sala.

Após alguns anos de atuação, uma experiência bastante peculiar me trouxe a reflexão acerca da seleção de conteúdos e encaminhamentos a serem dados a partir de um plano de aula. Em maio de 2016, participei do XIII Encontro Nacional de História Oral, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e uma das atividades programadas foi uma aula pública com a Profa. Dra. Verena Alberti¹, intitulada “História oral e temas sensíveis em sala de aula”.

Dentre os temas sensíveis elencados pela professora ao longo da aula, estava a questão do racismo, porém o foco da aula fora dado para o trabalho com a Ditadura Militar em sala de aula. Uma proposta interessante e provocativa no sentido de trazer à reflexão uma questão em um espaço universitário que dias antes amanhecia com a mensagem “Ustra vive” pichada em uma das portas do restaurante universitário. Carlos Alberto Brilhante Ustra, pessoa a que a pichação faz referência², foi um dos maiores torturadores do regime ditatorial no Brasil.

A aula em questão me chamou a atenção para uma série de questões. Primeiro, comecei a questionar minha própria atuação como docente, buscando ao longo da carreira experiências que tive ao trabalhar com tais questões. Lembrei-me de algumas aulas ministradas, mas que certamente não tinham a profundidade e o impacto presentes na aula da profa. Verena. Ao tratar das torturas praticadas pelos militares, bem como a forma como funcionava a eliminação dos corpos, Alberti trabalha com o vídeo da Comissão Nacional da Verdade em que a advogada de Aurora do Nascimento Furtado³ busca e encontra o corpo de sua cliente, bem como relata as condições em que o encontra. Entre outras coisas, Aurora fora encontrada sem o bico dos seios e com a “Coroa de Cristo”, uma tira de aço com parafusos colocada em volta da cabeça que vai sendo apertada gradativamente, e que no caso em

¹ Vinculada ao departamento de História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

² Disponível em <http://www.esquerdadiario.com.br/Fascismo-na-UFRGS-golpe-institucional-e-movimento-estudantil>, acesso em 10 ago. 2016.

³ “Militante da Ação Libertadora Nacional (ALN), Aurora foi assassinada pela ditadura militar aos 26 anos. Estudante de Psicologia na Universidade de São Paulo, teve militância ativa no movimento estudantil nos anos de 1967 e 1968. Conhecida como Lola, foi militante do Partido Comunista Brasileiro (PCB) até o Ato Institucional N° 5 (AI-5), quando passou para a clandestinidade ao entrar para a ALN”. (Disponível em: Portal Memórias da Ditadura, acesso em 30 set. 2016.)

questão fez com que seu crânio fosse esmagado, e um de seus olhos estivessem saltados para fora da órbita.

Em um exercício de sensibilidade, Alberti abriu espaço, naquele imenso teatro lotado, para as percepções das pessoas que desejavam se manifestar acerca da aula que haviam acabado de assistir. Após este, apresenta alguns encaminhamentos de atividades para utilizar em sala de aula. Uma verdadeira aula pública, didática e bem delineada no que se refere a utilização do conteúdo que remete a memórias traumáticas.

Voltando o olhar para minha experiência como docente, consegui diagnosticar que muitas vezes, passei pelos conteúdos que envolvem a escravidão ou a ditadura militar, por exemplo, com foco direcionado para questões políticas e administrativas. Muito pouco entrei na questão das violações dos direitos humanos, do sofrimento, do trauma e suas implicações posteriores, bem como se tinham tido alguma medida de reparação ou não.

A partir da experiência pessoal, em que muitas vezes “fugi” de determinados conteúdos, passei a refletir acerca de quais as motivações para os professores de história deixarem tais questões em segundo plano. Dentre as dificuldades de possível diagnóstico, as mais evidentes são a preocupação da recepção dos alunos em geral e a forma como o professor lida com tais questões, que demandam um preparo além do plano de aula, uma vez que abarca a sensibilidade e relatos de violência.

O presente trabalho foi pensado, então, como uma proposta de contextualização e encaminhamento de planos de aula com tais temas, com foco para a questão das mulheres, que possui características peculiares, uma vez que a violência física e psicológica de caráter sexual foi aplicada principalmente em mulheres. Tendo por base minha experiência como docente em Timor-Leste, o trabalho apresenta uma oportunidade de relação com diferentes temporalidades e contextos, oportunizando perceber como funciona a violência cometida a mulheres prisioneiras do Estado, e como deu-se o processo posterior a essa vivência traumática, e que são comuns a outros Estados-nação, assim como foram praticadas ao longo da Ditadura Militar no Brasil.

A metodologia deste trabalho concentra-se, principalmente, na análise de fontes aliadas a discussões de referenciais teóricos. Dentre as fontes, destaco o relatório da Comissão de Acolhimento, Verdade e Reconciliação de Timor-Leste e o relatório da Comissão Nacional da Verdade. Tais análises visam apreender as questões propostas que se referem à violência sofrida por mulheres que foram cometidas por agentes do Estado, para posteriormente implementar em um plano de aula seguido de sua aplicação no ambiente escolar.

Cerca de dezesseis mil quilômetros separavam Florianópolis do destino que me abrigaria ao longo de nove meses. Uma viagem, que daria origem posteriormente a este projeto, como forma de encerrar um ciclo importante de aprendizado. Timor-Leste, este pequeno país do sudeste asiático contou com uma série de conflitos, principalmente ao longo do século XX, e após finalmente conquistar sua independência, tendo suas primeiras eleições já no século XXI, realiza ao longo de seus primeiros anos um esforço institucional para consolidar o território como uma nação.

O Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste (PQLP-CAPES), foi o programa que integrei ao longo do tempo de permanência no ano de 2014. O mesmo, parceria da CAPES com o Governo timorense, buscava principalmente promover a formação de professores nas instituições que fosse em língua portuguesa, bem como auxiliar na formação de professores específicos da área (língua portuguesa).

Nessa perspectiva, o PQLP tem como objetivo a execução do ensino da língua portuguesa e outras atividades relacionadas à formação de docentes de diversos níveis das instituições de ensino timorenses. Dessa forma, o Programa atua em três áreas fundamentais, a saber: a) formação inicial e continuada dos docentes; b) fomento ao ensino da língua portuguesa e c) apoio ao ensino superior. (PQLP, 2015)

Iniciei meus trabalhos na Universidade Nacional de Timor-Leste, ministrando em regime codocência⁴ uma disciplina intitulada Metodologia do Ensino de História e Ciências Sociais, para uma turma de Formação de Professores do Ensino Básico, que no Brasil seria o equivalente a Pedagogia.

Tal experiência na universidade, assim como estava sendo minha estadia no país, proporcionava descobertas e uma exigência de esforço para desconstruir o arcabouço de práticas culturais a que somos conduzidos automaticamente e cotidianamente, uma vez que eu estava em um país em que as lógicas de interação eram muito distintas se comparadas a qualquer modelo que possa existir no Brasil. E uma delas era justamente o ensino na

⁴ Segundo o Projeto Político Pedagógico do PQLP (2015, p. 32): “A codocência, em princípio, consiste em um apoio ao professor titular na preparação da aula, ampliação de bibliografia com títulos em língua portuguesa ou no aprimoramento da ementa das disciplinas dos diversos cursos (chamado de *silabo* nas universidades de Timor-Leste). Entretanto, existem diversas situações que fazem com que a codocência se confunda com a docência e o professor da cooperação brasileira assuma a disciplina quase integralmente. Essas situações relacionam-se com a falta de professores timorenses para atuar em sala de aula ou com o fato de os professores não terem conhecimento do tema e ministrarem a aula com referências em línguas não oficiais como indonésio e inglês.”

universidade. As comunidades de Timor possuem forte influência da oralidade⁵, e a burocracia da universidade exigia um conjunto de avaliações escritas.

Ao longo do semestre, além das avaliações exigidas pela universidade, promovi apresentações de seminários, em que os grupos de alunos tinham que apresentar um tema específico acerca da história do país. E foi ao longo desta atividade que me surpreendi de diversas maneiras.

Havia oferecido, para a apresentação dos seminários, textos acadêmicos para auxiliar no processo. Todos eram de autores estrangeiros, pois a maior parte dos pesquisadores que produzem pesquisas sobre o país não são timorenses. Percebi, no momento das apresentações, que havia cometido um erro. Aquelas alunas⁶, que se esforçavam para conseguir interagir comigo em português⁷, pois a universidade assim exigia, tiveram ainda maior dificuldade para interpretar os textos acadêmicos.

O problema nesta atividade não estava nas alunas e em sua leitura do texto acadêmico, e sim na forma cristalizada que eu tinha como modelo de ensino universitário, pautada na experiência do meu país de origem. Como recurso, solicitei que abandonassem o texto e que fizessem a exposição com base no que suas comunidades propagavam sobre cada tema. Os seminários trouxeram uma percepção importante acerca da apreensão de muitos timorenses em relação a muitos acontecimentos da história de seu país, que é a relação direta geralmente estabelecida entre acontecimentos, personagens e mitologia. Há uma linha tênue que separa as histórias da oralidade dos marcos históricos estabelecidos no país, uma vez que, na oralidade, estão acrescentados elementos da crença animista e católica⁸.

A atividade proposta foi de grande importância ao longo do período da disciplina e que me colocou a pensar algumas questões presentes neste trabalho. O primeiro aspecto é de que os considerados heróis da nação são unicamente homens, que, tendo suas histórias

⁵ “Existe em todos os grupos etnolinguísticos, embora de forma diferenciada, uma tradição oral, que se transmite de geração em geração, com grande interesse etnográfico e também com um verdadeiro conteúdo literário. De modo geral, as culturas orais na sociedade timorense têm um valor de primordial importância: hoje algumas delas estão já devidamente documentadas.” (PAULINO, 2013, p. 104)

⁶ Refiro-me no feminino pois era uma turma composta majoritariamente por mulheres, contando com cerca de vinte alunas e dois homens na mesma.

⁷ O português é uma das línguas oficiais do país, porém na universidade não há fluência da língua por parte dos alunos. Nesse processo, tive que fazer um curso de tétum básico (outra língua oficial do país) para otimizar a comunicação.

⁸ De acordo com Paulino (2013), não é de se estranhar que na tradição oral timorense, os mitos e contos populares tenham uma interpretação realista. Além disso, essa mistura de elementos faz com as histórias tenham explicação para tanto para origem quanto para destino de diversos atores ou acontecimentos, atendendo a essas demandas explicativas.

propagadas pela tradição oral. As histórias da Resistência Timorense, incluindo os relatos de violência a que muitos foram submetidos, dá voz e destaque para homens.

A experiência docente em Timor-Leste, atuando principalmente na Universidade Nacional de Timor-Leste, trouxe um panorama da questão das mulheres no país e de que forma isso pode ser pensado em termos comparativos. Um país novo, consolidado no século XXI⁹ após ser também colônia portuguesa, possui influências dos colonizadores que reverberam nas questões de gênero. O período de invasão e ocupação indonésia, que ocorreu entre os anos de 1975 e 1999, fora marcado pelas violações dos direitos humanos, e possui especificidades no que concerne às mulheres, uma vez que sofreram abuso e outros tipos de violência de caráter sexual.

Logo após a saída dos indonésios, a Comissão de Acolhimento, Verdade e Reconciliação fora instaurada colhendo uma série de relatos de violência e violações dos direitos humanos em todo o território de Timor-Leste. Muitos foram os relatos de mulheres que, ao serem presas pelos militares indonésios, foram estupradas de forma contínua. Muitas foram mortas.

Esta turma em especial, a qual ministrei a disciplina na universidade me trouxe uma série de relatos e experiências das mulheres de suas famílias, sejam mães, avós, tias. Levaram a refletir como as violências praticadas com suas familiares tiveram reflexos no âmbito da família e para essas alunas enquanto sujeitas nessa sociedade que possui grandes diferenças de práticas entre homens e mulheres, deterministas e pontuais¹⁰.

Concomitante ao trabalho na universidade, eu e outras mulheres da cooperação brasileira formamos um grupo de estudos sobre as mulheres de Timor-Leste. O grupo havia sido formado com o objetivo de compreender como se davam as relações de gênero e poder nas muitas comunidades do país, de grande diversidade cultural e linguística. A partir de textos, troca de experiências enquanto docentes e levando em consideração as percepções com as discentes, produzimos alguns textos que se encontram publicados¹¹, direcionados

⁹ Timor-Leste conquistou a independência através de um referendo promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU) no ano de 1999. Após um período de transição e permanência da ONU, as primeiras eleições ocorrem no ano de 2002.

¹⁰ O determinismo, neste caso o biológico, possui origem no evolucionismo de Darwin e considera que homens e mulheres teriam práticas de comportamento e sociais orientadas unicamente pelo sexo biológico de nascimento. Em Timor-Leste, o determinismo atua de forma cristalizada, não abrindo espaço para a diversidade, bem como discussões sobre, sendo nesse sentido que as práticas de homens e mulheres são consideradas pontuais, ou com pouca margem para mudanças.

¹¹ Capítulo de livro: BATISTA, G. L.; TRIBESS, C. ; KREIDLORO, C. A. ; RAMOS, E. S. S. ; SANTIAGO, J. P. ; DINIZ, V. L. . Mulheres de Timor-Leste com ensino superior: Mudanças e trajetórias de vida. In: Maria Denise Guedes; Raquel Antunes Scartezini; Alessandro Tomaz Barbosa;

principalmente a refletir acerca do acesso e manutenção ao ensino superior, utilizando entrevistas com mulheres que tiveram a oportunidade de cursar um período, ou o curso completo, no Brasil. Com esse contato com mulheres universitárias brasileiras, puderam questionar diversas práticas que reproduziam e que lhe eram atribuídas por serem mulheres em Timor-Leste, como por exemplo, a responsabilidade pelos afazeres domésticos, pelo cuidado com os filhos, pela obediência e/ou submissão ao marido, entre outras.

A especialização em Gênero e Diversidade na Escola, curso promovido pela Universidade Federal de Santa Catarina, foi uma decisão importante para complementar minha formação e auxiliar na sistematização de uma série de questões que tive ao longo de experiências pessoais como as listadas nesta introdução. Através de referencial e discussões acerca de diversas questões que envolvem gênero e diversidade, tivemos a oportunidade de, ao longo do período do curso, desenvolver textos e debates. Os módulos foram divididos de forma que pudessem contemplar o maior número de temáticas possíveis a se abordar no curso. De grande relevância na formação de professores, infelizmente não terá sequência com outras turmas, devido a toda uma conjuntura política que não será abordada neste trabalho, mas que faz relevante apenas ressaltar que encontramos-nos sob uma gestão a nível nacional e com ramificações em estados e municípios que preza pelo conservadorismo em detrimento a iniciativas de cursos e formações como a do GDE, por exemplo.

Pensando no desenvolvimento de planos de aula considerando experiências de mulheres em contextos traumáticos, o trabalho encaminha-se para a divisão em dois capítulos. O primeiro trata dessas experiências de mulheres, analisadas a partir de referências dos estudos de gênero e memória, com o objetivo de perceber como se dão essas experiências, como por exemplo a preocupação crescente com a memória realizada por Huyssen (2004), questões do sofrimento na História de Farge (2011), relações de poder de Foucault (2006), e história das mulheres de Montero (2008).

Ricardo Teixeira Canarin; Elisa Rosalen; André Gonçalves Ramos; Susana Silva Carvalho. (Org.). **PROFESSORES SEM FRONTEIRAS: pesquisas e práticas pedagógicas em Timor-Leste**. 1ed. Florianópolis: NUP/UFSC, 2015, v. , p. 221-236.

Artigo publicado em anais de eventos: BATISTA, G. L.; TRIBESS, C. ; KREIDLORO, C. A. ; RAMOS, E. S. S.; SANTIAGO, J. P.; DINIZ, V. L.. Perspectivas e trajetórias de vida: mulheres de Timor-Leste com ensino superior. In: **Timor-Leste: the local, the regional and the global Conference**, 2016, Dili. Timor-Leste: the local, the regional and the global, 2015. v. 1. p. 106-111.

Artigo que está em vias de publicação: BATISTA, G. L.; TRIBESS, C.. **Educação superior para mulheres periféricas no sul global: inclusões, rupturas e dilemas**. Será apresentado no III Congresso de estudios poscoloniales em Buenos Aires, em dez. 2016.

O segundo capítulo assume por objetivo sistematizar as experiências de trauma e sofrimento em planos de aula, trabalhando ao longo dos mesmos procedimentos didáticos para utilização em sala de aula, salientando que é necessário por parte do docente uma apreensão do contexto escolar que o cerca para a elaboração e utilização dos planos de aula. Orientar a elaboração de um plano de aula, inserindo no mesmo temas sensíveis, é pertinente para refletir em quais caminhos professores podem seguir ao fazer abordagens com temas que envolvem trauma e sofrimento, conforme aprofundaremos no próximo capítulo.

2. MULHERES E VIOLAÇÕES DOS DIREITOS HUMANOS

Os eventos problematizados e que possuem estudos oficiais geralmente pertencem à gama dos assuntos que foram selecionados para a lembrança. Por trás desta, há um mar de esquecimento. Neste mar navegam muitas mulheres, que atuaram em diversos setores da sociedade, porém sequer foram lembradas. Nos eventos traumáticos, caracterizados por contextos de violência e sofrimento, memória e esquecimento atuam da mesma forma no que diz respeito às mulheres.

A memória política que envolve a Ditadura Militar no Brasil e a Ocupação efetuada pela Indonésia em Timor-Leste apresenta um panorama em que divergem no contexto cultural, mas se aproximam, sobretudo, nos elementos da política e religião. Os heróis da nação em ambos são homens, não há registros significativos da atuação das mulheres pela libertação dos regimes em que se encontravam. Os registros das mulheres encontram-se, principalmente, nos relatórios das Comissões da Verdade e Reparação que promoveram como forma de apurar tais regimes autoritários. Em Timor-Leste, a comissão iniciou a coleta de relatos logo após a saída dos indonésios de Timor-Leste, no ano de 2001, diferentemente do Brasil, que levou décadas para instaurar tal Comissão, tendo sido instituída em 2012.

Diferentes formas de implementação, porém similar ausência de julgamento e punição aos perpetradores que atuaram a serviço do Estado, que, de alguma forma, propagaram a violência com o aval da instituição pela qual atuavam. Similar também o silenciamento das mulheres nos escritos oficiais. O presente capítulo apresenta por objetivo discutir a percepção acerca do papel das mulheres na História, e como dá-se essa relação entre memória e esquecimento no contexto específico. Além disso, busca-se perceber o caráter das violações dos direitos humanos cometidas nos dois países estudados nesse trabalho, utilizando por fonte relatos de mulheres fornecidos às Comissões da Verdade de seus respectivos países.

2.1. MEMÓRIA E SOFRIMENTO

Pensar acerca de questões que envolvem trauma e sofrimento de mulheres em diferentes contextos pode ser concebido a partir da leitura da proliferação dos espaços dedicados a memória do sofrimento de guerras ou similares. A proliferação de espaços dedicados à memória é um fenômeno que pode ser identificado por sua abrangência desde o final do século XX até o século atual. O desejo de lembrança e comemoração são características de recusa do efêmero, em que, com o advento das mídias torna os acontecimentos breves e rapidamente relegados ao esquecimento suprimidos por um novo

acontecimento. Aliado a essa recusa está o desejo de propagar uma experiência no tempo e no espaço para que as futuras gerações possam reconhecer e identificar-se com esta.

Na medida em que as nações lutam para criar políticas democráticas no rastro de histórias de extermínios em massa, *apartheids*, ditaduras militares e totalitarismo, elas se defrontam, como foi e ainda é o caso da Alemanha desde a segunda Guerra Mundial com a tarefa sem precedentes de assegurar a legitimidade e o futuro das suas políticas emergentes, buscando maneiras de comemorar e avaliar os erros do passado (HUYSSSEN, 2004, p. 16).

Huyssen (2004) coloca que as práticas de memória estão relacionadas às especificidades políticas de cada nação, apesar de, em muitos casos, os elementos do Holocausto¹² serem entendidos no que o autor caracteriza como globalização da memória, em uma dimensão totalizante, importante para pensar eventos traumáticos em diversos contextos, porém com limitações para associar suas especificidades. Com relação às associações estabelecidas de eventos traumáticos, ou mesmo do próprio Holocausto, faz-se pertinente colocar o questionamento de Farge (2011, p.13) em que interroga o papel do historiador frente ao trauma, pois se “[...] está encarregado a dar uma sociedade sua memória, seus laços com seu passado a fim de que possa viver melhor com seu presente, como o historiador pode dar conta do sofrimento?”.

Todorov (2002) atenta para o fato de que no estabelecimento dos fatos não basta buscar o passado para que ele se inscreva no presente de forma mecânica, sendo que o processo de seleção transcende de forma a escapar a vontade dos indivíduos e que, a partir de uma sistematização do mesmo, elementos são selecionados para serem perpetuados, assim como outros serão lançados à periferia das sociedades. Dessa forma, para o autor, o estabelecimento dos fatos poderia ser definitivo, porém sua significação é construída pelo sujeito do discurso, o que seria suscetível de mudanças. Para comunidades que viveram períodos de genocídio, etnocídio e repressão os espaços de memória estão relegados à transformação da mesma maneira, mesmo que na contramão dos anseios de grupos que foram perpetrados e que participaram da constituição dessas memórias.

Toda a concepção moderna de justiça criminal repousa sobre um postulado diferente. O assassino, assim como o torturador, o estuproador, deve pagar por

¹² O Holocausto pode ser entendido como um movimento de perseguição política, étnica, religiosa e sexual que fora estabelecido ao longo dos anos de governo nazista comandado por Adolf Hitler. Segundo a ideologia nazista, a Alemanha deveria superar todos os entraves que impediam a formação de uma nação composta por seres superiores. Segundo essa mesma ideia, o povo legitimamente alemão era descendente dos arianos, um antigo povo que tinham pele branca e teriam dado origem à civilização europeia.

seu crime. Contudo, a sociedade não se contenta com puni-lo: esforça-se também por descobrir por que o crime foi cometido, e por agir sobre as causas dele para prevenir outros crimes semelhantes (TODOROV, 2002, p. 146),

Todorov (2002) ainda atenta para a compreensão do que classifica como “o mal”, e que este não deve ser justificado, mas almejar garantir que se obtenham recursos para impedir o retorno. Os lugares de memória¹³ que possuem a temática do sofrimento possuem o objetivo de impedir tal retorno. Ainda acerca dos lugares de memória, nestes a punição não é tratada como foco pelo fato de que, em casos de instauração de julgamentos e Comissões da Verdade ou Reconciliação, dificilmente os perpetradores são julgados e condenados, visto que, em muitos casos, tratam-se de representantes do Estado que permanecem em atuação.

É através da memória que se abarca a percepção das presenças e ausências de forma constante. E os espaços dedicados a ela permitem, no caso do sofrimento, retomar uma série de sensações ou manifestar novas, em um processo peculiar de lembrança da dor, do corpo perpetrado.

Os relatos de experiência que remetem à atuação das mulheres nos registros das histórias oficiais de nações ou comunidades, assim como os lugares de memória, sempre foram relegados ao segundo plano. Pensar na chave do segundo plano pode ser considerada uma posição ainda otimista ao considerar que a maior parte das mulheres foi condenada ao esquecimento.

E ao contrário do que se propaga acerca da memória e sua relevância, o esquecimento possui papel ainda mais importante, uma vez que, a partir dele, é que se torna possível verificar quais sujeitos e quais temas foram colocados à margem do discurso oficial, promovendo pessoas determinadas, sociedades determinadas e sexo determinado, influenciado pelas relações sociais de gênero.

Michelle Perrot (1992), uma das mais renomadas historiadoras sobre as mulheres, reflete uma preocupação que permeia a produção de diversas intelectuais: “Da História, muitas vezes a mulher é excluída”. É possível destacar, considerando o século XX, a escritora inglesa Virginia Woolf, que se empenhou em escrever a favor do sexo feminino, através de seus escritos. Em uma de suas obras, que em livre tradução tem por título “Um teto todo seu”, data de 1929 e dedica-se a refletir sobre a mulher e a literatura, indicando a tendência da

¹³ Os lugares de memória, termo cunhado por Pierre Nora (1993), refere-se a uma prática de produção de memória, uma vez que, segundo o autor, a memória que considera “verdadeira”, seria a das comunidades tradicionais, que transferem de forma geracional conhecimentos a partir das vivências e do que será relevante para a comunidade. São considerados lugares de memória espaços musealizados ou não, datas, monumentos.

historiografia existente de seguir uma postura parcial e insuficiente, deixando claro seu perfil predominantemente masculino e excludente. Na França, duas décadas depois, é relevante destacar o trabalho da filósofa Simone de Beauvoir que, em sua obra *O segundo sexo*, afirmou o que considera uma incompletude da história, pois, embora ela se pretendesse “universal”, na realidade desconsiderava uma metade da humanidade, as mulheres.

A ideia de oposição mantinha-se na defesa da desigualdade entre os dois sexos, separando e opondo-os. Nesse sentido haveria um universo masculino com adjetivos relacionados sempre ao racional e viril e um universo feminino que teria características relacionadas ao emocional e ao subjetivo. As problematizações desse conjunto intelectual e cultural assumiu um tom provocativo e subversivo, importantes para a proliferação de pesquisas sobre o sexo feminino nas décadas seguintes e que seriam relevantes para pensar a História das Mulheres. Segundo Scott (1992), o nascimento desse campo específico de pesquisa, na Europa e nos Estados Unidos, relacionou-se à política, mais precisamente à política feminista que atingiu seu ápice entre os anos de 1960 e 1970, período no qual as mulheres tiveram a oportunidade de assumir o controle de sua vida reprodutiva, com a disseminação da pílula anticoncepcional, e ampliaram sua participação na educação, no mercado de trabalho e na política.

A história das mulheres, inicialmente construída pelas militantes feministas, estava integrada à tentativa de acompanhar os novos questionamentos que essa realidade trazia para a vida das mulheres. Costa (2003) ressalta que muitas militantes feministas nessa época, ocupariam posições de destaque em importantes instituições políticas, criando acesso a várias fontes de financiamento de pesquisa, com publicações de qualidade em circulação. Entretanto, no limite das universidades, nesse primeiro momento, os estudos sobre as mulheres eram vistos com desconfiança por grande parte dos historiadores, constituindo-se, na prática, como uma ramificação inserida na história geral, tarefa quase exclusiva das pesquisadoras, cujo estudo sobre seu próprio sexo era geralmente marginalizado.

O avanço da História das Mulheres deveu-se também aos novos rumos seguidos pelas tendências historiográficas, no exterior e no Brasil, que ganhavam força nesse período. É relevante ressaltar que até a década de 1970 se apoiavam em explicações globalizantes, em conjunturas econômicas e categorias sociais para apreensão do passado histórico. Nesse processo, o indivíduo e as questões referentes ao âmbito privado não eram considerados, o que trazia, conseqüentemente, a invisibilidade das mulheres na história.

Com a decréscima de estudos de caráter estruturalista, a história começa a se valer de novos parceiros disciplinares para evidenciar os distintos atores que compunham a trama

social, em suas experiências cotidianas, em suas relações entre si e com o poder. Temos, por exemplo, a relação entre historiadores e antropólogos que favoreceu novas perspectivas ao privilegiar pesquisas que incluíam as ditas pessoas comuns, englobando nas análises os valores, o simbólico, os rituais, os comportamentos e as crenças. Nesse contexto é pertinente destacar que as mulheres, nesse momento, seria uma categoria homogênea, considerada como uma categoria social fixa, ou segundo Scott (1992, p. 82) “biologicamente femininas que se moviam dentro e fora de contextos e papéis diferentes, [...] mas cuja essência - enquanto mulher - não se alterava”.

Já na década de 1980 muitas pesquisas, centralizadas em uma condição feminina ainda vinculada à separação da experiência masculina, tentaram preencher este vazio e passaram a investigar as mulheres enquanto sujeitos históricos, efetuando análises de seu cotidiano a partir das ideias de resistência e da transformação da sua realidade. Ao mesmo tempo, este foi o período considerável também de trabalhos inseridos na tendência de estudos das mentalidades, com destaque para temas que auxiliavam nas análises do feminino, como a sexualidade, o amor, entre outros. Dessa forma, as mulheres tornavam-se sujeitos sociais que engendravam a História, que lutavam contra as declarações de poder e produziam percepções e experiências próprias.

Os anos de 1980 também foram o cenário no qual a escrita histórica sobre a mulher em diversos países passou a ser repensada e criticada pelos seus produtores. Em tal contexto refletia-se sobre quais foram as contribuições epistemológicas e metodológicas da história em seu âmbito geral. Percebeu-se que a História das Mulheres, entre outras coisas, parecia na “falta de reflexão sobre a especificidade do objeto e a aplicação de categorias de pensamento que não eram egressas da história das mulheres, mas da história tradicional” (DEL PRIORE, 1998, p. 223).

As décadas de 1970 e 1980 foram de grande importância para a incorporação das mulheres na produção historiográfica ao colocar em discussão o “homem universal”. Porém, essas abordagens não romperam totalmente com o silêncio que permanecia nos estudos sobre as mulheres. De acordo com Del Priore (1998), essas personagens subiam ao palco apenas quando tentavam desequilibrar o predomínio masculino ou quando eram inseridas nos estudos sobre as minorias. Então, tornaram-se necessárias novas interrogações e outro olhar sobre as fontes investigando não mais a ideia binária homem/mulher ou a compreensão de um universo feminino paralelo, mas sim o masculino e o feminino em suas interações sociais “buscando nas atitudes e sensibilidades coletivas, nos fatos e práticas cotidianas, os espaços onde se abrigava a relação homem-mulher.” (DEL PRIORE, 1998, p. 227).

Os novos métodos e abordagens nas últimas décadas da História Cultural foram importantes na tentativa de encontrar respostas para os questionamentos provenientes dessas outras problemáticas que passavam a instigar os pesquisadores. De um lado, a discussão ganhou força com o auxílio da interdisciplinaridade que permitiu apreender o feminino em diversos aspectos, ou seja, no imaginário, nas representações, na subjetividade, e nas práticas. Por outro lado, a categoria gênero ampliou o seu espaço na produção historiográfica trazendo a dimensão analítica do sexo para as experiências sociais em detrimento do determinismo biológico que teria sido validado socialmente como regente das distinções e relações entre homens e mulheres.

A partir do percurso descrito, a abordagem transforma-se, na intenção de formar um campo histórico como um todo, e não apenas a restrição que já teria sido feita ao feminino. Era preciso interrogar as fontes documentais sobre as mulheres de outra maneira. De acordo com Gonçalves (2006), o gênero como instrumento de análise tem por objetivo principal demonstrar que os termos masculino e o feminino remetem às relações e interações num determinado tempo e espaço, ou seja, são construções socioculturais e, portanto, históricas. Tal instrumento foi de grande relevância para abrir um leque de análise em detrimento às categorias dos termos acima mencionados, com definições cristalizadas.

Para Gonçalves (2006), a partir da categoria gênero, mesmo esta não negando por completo o sexo biológico como um “fator de identidade” em seu sentido coletivo ou individual, abriria a possibilidade de superação de noções antes consideradas universais, sejam de homens ou mulheres. A partir de então, considera-se a diversidade humana não apenas em sua concepção biológica, mas também em outras diferenças que produzem e legitimam os sistemas de poder e as desigualdades sociais entre opostos (como nas relações entre homens e mulheres) ou entre os indivíduos que se inserem dentro de uma mesma categoria. Em outras palavras, a multiplicidade de experiências indicaria que as práticas sociais presentes nos sistemas de poder e subordinação e as desigualdades sociais podem conter outras, de complementaridades e de consentimentos, situações transversas, o tempo todo de mão dupla, dialéticas.

Pensar na transformação acerca da questão das mulheres, bem como seu papel na sociedade, torna-se pertinente para analisar contextos específicos. Porém a mesma precisa ser analisada de forma que abarque elementos que constituem momentos de êxito, mas também de retroação. Montero (2008, p. 12) atenta para a continuidade dos ideais de perfectibilidade e progresso dos séculos XVIII e XIX, que faz com que vejamos sociedades em uma trajetória

linear, em que o que vivemos ontem seria pior do que hoje, e o hoje pior do que amanhã. Com relação às mulheres ainda salienta que:

E assim, no caso da mulher, costumamos pensar que a igualdade foi sendo pouco a pouco conquistada, até máximo de hoje, coisa que não está totalmente correta. Porque a situação da mulher ocidental parece ser hoje melhor do que nunca, mas a trajetória não foi linear: houve momentos de maior liberdade, seguidos de épocas de reação. Às vezes o nível de repressão alcançou índices aterradores, como na caça às bruxas empreendida no século XV e no princípio do século XVI, que talvez tenha sido uma resposta à efervescência humanista e liberal do Renascimento (MONTERO, 2008 p. 12).

Ao se considerar uma trajetória não linear das mulheres que pertencem à cultura ocidental, tais momentos de liberdade e de reação sofrem variações temporais e espaciais, porém estão vinculadas a determinados fatores que os inserem na cultura ocidental. Voltando o olhar para história de mulheres em sociedades do sul global, as trajetórias e o papel das mulheres nas sociedades tornam-se mais complexos, ao considerar outros conjuntos culturais, bem como interferências estruturais e culturais do colonialismo, de ditaduras e de outros em cada contexto específico.

As leituras de contextos pelo viés das questões de gênero do sul global são marcadas por diferentes dinâmicas de relações de poder que partem uma lógica determinista gerada pela atribuição de práticas determinadas pelo sexo biológico.

[...] é possível compreender sexo e gênero como efeitos de instituições, discursos e práticas sociais, e não como suas causas. Nascemos numa sociedade dividida, “generificada” (quer dizer, marcada pelos gêneros), e nos fazemos mulheres ou homens num processo interminável, sempre incompleto, instável; fazemo-nos mulheres e homens em meio às instituições, aos discursos e às práticas disponíveis em tal sociedade (LOURO, 2010, p144-145).

As divisões de gênero através do sexo biológico encaminham-se diretamente para o conceito e determinismo em direção à constituição de uma família. Foucault (1984) remonta ao pensamento grego a constituição de família que perpassa séculos na cultura ocidental e que pode ter elementos verificados nas imposições efetuadas em contextos do sul global, principalmente pelo viés religioso:

Uma delas consistiria em pensar que a relação entre esposos não tinha, para os gregos da época clássica, nenhuma outra função a não ser o cálculo que aliava duas famílias, duas estratégias, duas fortunas e não tinha outro objetivo senão o de produzir uma descendência [...] É necessário conceber

que em Atenas o casamento não constituía o único modo de união aceita; na realidade ele formava uma união particular e privilegiada, a única a poder ocasionar, com seus direitos e efeitos inerentes, uma coabitação matrimonial e uma descendência legítima (FOUCAULT, 1984, p. 134).

Foucault assinala que coexistiam formas de união aceitas, mas que o casamento entre homem e mulher era validado como uma união privilegiada, pois seria um tipo estratégico que podia determinar questões econômicas e garantir a descendência desse núcleo privilegiado, que seguiria com privilégios com o passar dos anos, contanto que assegurasse tal sistema. No contexto contemporâneo nota-se, por diversos segmentos da sociedade, a validação da união entre um homem e uma mulher. Tal fato deve-se à forte influência dos ideais cristãos, que pregam, entre outras coisas, o modelo de casamento acima citado utilizando-se da lógica criacionista para fundamentar tal preceito, carregada de influências patriarcais, em que, segundo os escritos da Bíblia, primeiro o homem fora criado e posteriormente a mulher de uma parte sua.

Acerca dos países sobre os quais serão sugeridos planos de aula (Brasil e Timor-Leste), as religiões predominantes são cristãs. Nesse contexto, Foucault ressalta de que forma o poder é exercido nas instituições religiosas de segmento cristão:

No cristianismo o mérito absoluto é precisamente ser obediente. A obediência deve conduzir ao estado de obediência. Manter-se obediente é a condição fundamental de todas as outras virtudes. Ser obediente em relação a quem? Obedecer ao pastor. Estamos aqui em um sistema de obediência generalizada, e a famosa humildade cristã é apenas a forma, de qualquer modo interiorizada, dessa obediência. Sou humilde: isso significa que aceitarei as ordens de qualquer um, a partir do momento em que elas me forem dadas e que eu puder reconhecer nessa vontade do outro - eu, que sou o último dos homens - a própria vontade de Deus (FOUCAULT, 2006, p. 69).

Ser obediente também significa atender ao tipo de união aceita permeada pela heteronormatividade. A partir do cristianismo, segundo Foucault (2006), instaurou-se um tipo de poder que controlava os indivíduos através da sexualidade. Percebe-se, também, que coexistem outros tipos de união, que, da mesma não foram aceitas na cultura grega, bem como não foram aceitas ao longo da história, principalmente desde o início da era cristã. Da mesma forma, atualmente, não são validadas. Nesse sentido, um único modelo de casamento implica colocar à margem uma diversidade de modelos que não se adequariam à sociedade, e colocar à margem significa, também, excluir pessoas de benefícios governamentais, como

políticas públicas e o acesso a diversos direitos básicos, como por exemplo saúde, educação, alimentação.

Nos países do sul global que possuem o cristianismo com predominância, o controle dos corpos dá-se pelos mesmos mecanismos regidos por um complexo cultural que pertence à cultura ocidental. A lógica de família restringe-se ao modelo heteronormativo, formado por homem e mulher heterossexuais.

Nos contextos de trauma e sofrimento, como a ditadura militar no Brasil e a ocupação indonésia em Timor-Leste, a forma utilizada pelos militares nos dois casos para reprimir mulheres dos dois países, dá-se principalmente pela violência sexual, praticada de muitas maneiras. Tal violência causa uma série de reverberações na trajetória dessas mulheres, que, geridas socialmente por um modelo de família, carecem de atenção psicológica por um trauma provocado pelo Estado.

2.2. DOIS LUGARES, DOIS CONTEXTOS

Timor-Leste é o primeiro Estado nação a integrar a ONU no século XXI, país este que atravessou as duas últimas décadas do século anterior em um contexto de ocupação pela Indonésia, período caracterizado pelo genocídio e por uma série de violações dos direitos humanos.

A década de 1970 é marcada pelo início do período mais emblemático no país, no que se refere à sua trajetória na história. Com a Revolução dos Cravos em Portugal, movimento que em 1974 depôs o regime ditatorial, tornam-se crescentes as movimentações das então colônias para a conquista da independência. Em Timor-Leste são criados partidos políticos, com destaque para a União Democrática Timorense (UDT) e a Associação Popular Democrática de Timor (ASDT) que posteriormente torna-se Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente (FRETILIN). As divergências entre os partidos com relação à independência do país, bem como fatores secundários relacionados a esta, acabaram por desencadear uma guerra civil em 1975.

Aproveitando-se do momento de instabilidade política, os indonésios invadem Timor-Leste com o objetivo de integrar o país à Indonésia. Segundo o Relatório da Comissão de Acolhimento, Verdade e Reconciliação (2005), os indonésios usaram a ameaça do comunismo como pretexto para a invasão, em um contexto internacional de Guerra Fria. Assim como no caso do Brasil com relação à Ditadura Militar, em que os Estados Unidos

apoiaram e financiaram o golpe, o mesmo ocorreu com os indonésios, que reberam financiamento e aval para que pudessem “conter” a suposta ameaça comunista.

Por um período de vinte e quatro anos, os indonésios permanecem em Timor-Leste na tentativa de anexar efetivamente o território à Indonésia. Em 1976, o presidente indonésio Suharto assina a lei que formaliza o “Acto de Integração de Timor-Leste pela Indonésia” e, apesar deste não ter sido reconhecido por Portugal e pela Organização das Nações Unidas, não fez com que os indonésios deixassem o território ou reconhecessem qualquer direito a autodeterminação timorense. A integração referida foi realizada de forma que não fosse possível existir uma identificação com o complexo cultural indonésio ou um processo sem violência.

Segundo Anderson (1993), a violência foi utilizada em grande escala, seja em campos de concentração ou nos povoados que foram bombardeados, além do uso de *napalm*¹⁴, e isso não gerou uma contrapartida para o que o autor nomeia como “verdadeiros indonésios”. Dessa forma, na ausência de um processo de integração que pensasse o timorense a partir da ocupação como indonésio e a forte presença da violência permitiu o desenvolvimento e o fortalecimento de uma resistência armada e diplomática, que atuou ao longo dos vinte e quatro anos para que o país fosse independente e para que cessassem as mortes causadas pela violência ou por fome e doenças, causas estas decorrentes do conflito.

No ano de 1999, após anos de articulação de forças armadas e políticas timorenses ocorre um referendo instituído pela ONU para que os timorenses votassem pela integração ou não do território à Indonésia. Mesmo com a grande pressão de milícias organizadas pelos indonésios, a maior parte da população votou pela independência. Com o anúncio o governo indonésio é convidado a se retirar e, a partir do uso de milícias, causa uma última destruição em massa onde a maior parte da estrutura do país é derrubada e/ou incendiada. Além disso, de acordo com o relatório da Comissão de Acolhimento, Verdade e Reconciliação (CAVR), muitas mortes e violações são registradas nesta derradeira ação indonésia.

Conquistada a independência, surgem outras preocupações com relação ao novo país. Muitas pessoas perderam familiares, foram alvo de violência física e psicológica, mulheres foram violentadas. Os timorenses e as organizações que apoiavam o novo país preocupavam-se em promover uma sensação de maior estabilidade e para isso, era necessário que se investigasse os crimes cometidos e as necessidades emergenciais.

¹⁴ Napalm é um conjunto de líquidos inflamáveis à base de gasolina gelificada, utilizados como armamento militar. Foi utilizado em Timor-Leste no início da ocupação, assim que invadiram o país pelas fronteiras. Altamente pegajoso e incendiário, faz com que suas vítimas dificilmente saiam com vida ou poucas sequelas.

A primeira preocupação de muitos activistas dos direitos humanos timorenses foi de como ajudar a enfrentar a situação de emergência humanitária gerada pela violência de Setembro/Octubre (1999). Depois de criados os programas de socorro humanitário, em 2000 os activistas voltaram-se para a questão dos crimes do passado e do legado do conflito prolongado. Houve preocupações manifestadas relativamente a um possível reacender da violência, sobretudo no contexto da quase completa impunidade de que beneficiavam os perpetradores dos crimes. Manifestaram-se igualmente preocupações quanto à prioridade de se desenvolver, a longo prazo, uma cultura de respeito pelos direitos humanos e pelo Estado de direito, numa sociedade há muito necessitada de medidas nestas matérias (CAVR, 2005, p. 11).

Tendo em vista os questionamentos levantados, a ONU, através da missão desempenhada no país denominada *United Nations in East Timor* (UNTAET), cria no ano de 2001 a Comissão de Acolhimento, Verdade e Reconciliação (CAVR). A Comissão, após sua criação foi reconhecida pela Constituição, em um mandato inicial de dois anos, posteriormente prorrogado até outubro de 2005, tendo como principal objetivo a investigação das violações cometidas pelos indonésios no período que estiveram em Timor-Leste.

A Comissão foi responsável por recolher relatos de forma a apurar crimes de violação dos direitos humanos e indicá-los no relatório final. O lançamento do relatório final deu-se no ano de sua conclusão, em 2005, concomitante à inauguração de sua sede, a antiga prisão de Balide, local que fora construída no período colonial português que tivera seu uso marcado no período de ocupação indonésia, onde fora utilizada como centro de interrogatório e tortura, além de prisão. A construção não escapou à derradeira destruição em massa promovida pelos indonésios

A Comarca parou de funcionar como prisão no início de setembro de 1999. Os últimos prisioneiros escaparam da escalada de violência (...) fugindo do prédio para buscar refúgio nas montanhas imediatamente em frente. O edifício foi subsequentemente queimado, muitos dos acessórios foram removidos, e o terreno do entorno tornou-se área de pastagem para ovelhas e gado (CAVR, 2003, p. 20)

A reabilitação do prédio como Memorial partiu dos ex-prisioneiros que lá estiveram por meio da ASSEPOL (Associação dos ex-prisioneiros políticos), e contaram com o apoio tanto do novo Governo Timorense quanto do governo japonês que financiou tal reabilitação. O Memorial de Balide torna-se, neste contexto, o primeiro espaço patrimonializado após a saída dos indonésios.

O CAVR reabilitou a antiga prisão de Balide (Comarca) em 2001 enquanto património e transformou-a na sua sede nacional. Posteriormente à dissolução da CAVR em 2005, o Presidente Xanana Gusmão incumbiu o

Secretariado Técnico Pos-CAVR da gestão e da manutenção do lugar, incluindo os arquivos, a biblioteca, as exposições e os espaços públicos de reuniões. (CAVR, 2005)

De acordo com o relatório da Comissão de Acolhimento, Verdade e Reconciliação (2005), ao longo de seu mandato foram recolhidos 7.669 relatos nos 13 distritos e 65 subdistritos de Timor. Além disso, foram recolhidos 91 relatos de timorenses residentes em Timor Ocidental, parte da ilha de Timor que pertence à Indonésia. Constatou-se que em decorrência deste conflito o número de vítimas fatais foi de 102.800 (+/- 12.000), sendo destes 18.600 (+/- 1.000) assassinatos e 84.200 (+/- 11.000) de óbitos causados por fome e doenças.

Além dos relatórios da CAVR, foi produzido um filme intitulado *Dalan ba Dame*¹⁵, em que alguns dos relatos estão dispostos no mesmo, sejam individuais ou filmados em encontros promovidos nos distritos para reconciliação comunitária. Os relatos fornecidos na comissão estão envoltos em contextos de trauma e sofrimento, seja do que ocorreu no âmbito pessoal, familiar ou mesmo comunitário. Dessa forma, estes relatos foram coletados e ainda que possam apresentar contradições, não foram questionados.

Ao longo dos anos que se seguiram após a independência, alguns livros foram publicados com relatos do período de ocupação indonésia. É possível destacar, neste contexto, a obra “Vozes da resistência timorense”, de Domingos de Sousa (2011), que conta com uma série de relatos, e “Timor: paraíso violentado”, de Fátima Guterres (2014), em que relata sua trajetória e vivências traumáticas, semelhante à de muitas outras mulheres timorenses, que foram submetidas a estupros e torturas:

As mulheres que, por desgraça, passavam pela prisão onde me encontrava com a Soe Mali, não escapavam à profanação e à violação. Pela noite fora, cada uma era obrigada a satisfazer os desejos carnavais de cinco a seis militares e ninguém os podia rejeitar. A Soe Mali e eu passamos também por esses momentos, os de maior vergonha e repugnância das nossas vidas. Várias vezes chorávamos em voz alta, quando não aguentávamos mais a maldade, a crueldade e o vandalismo dos soldados indonésios (GUTERRES, 2014, p. 334).

As violações cometidas pelos militares indonésios às mulheres timorenses variavam de acordo com sua participação no movimento de resistência. Se a prisioneira fosse integrante da FRETILIN, ou mesmo colaboradora do movimento de resistência, a punição por meio de

¹⁵ Caminho para a paz, em tétum, uma das línguas oficiais do país.

estupros era maior e mais violenta se comparada a outras prisioneiras. Os depoimentos, que não possuem identificação no relatório, evidenciam tal afirmação.

Os militares prenderam-me outra vez, juntamente com a minha prima ZF e fomos levadas de Lauana para o Koramil, em Letefoho. Em Letefoho, dois militares, de cujos nomes já me esqueci, obrigaram-nos a ter sexo com eles no Koramil. Eles empurraram-nos para dois quartos separados e ameaçaram-nos: “Vocês são da Fretilin e se não quiserem [fazer isso] conosco, nós matamo-vos com um tiro.” Nós não queríamos morrer e por isso submetemo-nos aos soldados que nos violaram (CAVR [7], 2005, p. 52).

O relatório da CAVR caracteriza alguns casos como escravidão sexual, em que as mulheres eram submetidas à violência sexual com frequência, seja por um ou um grupo de militares.

As violações continuaram e não me deixaram ver a minha família porque éramos todos da Fretilin. Durante a minha detenção no Kodim, o Peltu [oficial judicial superior], de cujo nome me esqueci, assediou-me e usou-me constantemente, como se eu fosse uma prostituta.

Em 1977, um soldado do TNI [ABRI], PS228, foi a minha casa, ameaçou os meus pais e levou-me para o Koramil de Hatulia...[ali ele] despiu-me, deitou-me numa cama de lona e usou-me como se fosse uma prostituta. [Isto continuou] durante um ano inteiro (CAVR [7], 2005, p. 52).

Muitas mulheres, devido aos frequentes estupros, acabavam por engravidar dos militares.

Nós ficámos ali; [depois] o Kasi I Intel [chefe da secção dos serviços de informação] PS229 chamou-me e à NB para [a sua casa] para nos usar. Ele violava-nos cinco noites e cinco dias por semana. Fez-nos isto durante um ano. Eu tive um filho desse relacionamento (CAVR [7], 2005, p. 55).

Além disso, torturas com choques, bem como queimar partes diversas do corpo fora uma prática bastante utilizada ao longo do período.

Eles começaram a interrogar a WF, a bater-lhe e a queimar-lhe o corpo com um ferro incandescente, que tinham aquecido ao lume. Queriam forçar a minha prima a dizer que sabia onde estavam as armas e as pistolas da UDT e das ABRI. Como ela afirmou que não as tinha visto...eles espancaram-na até ela fazer uma confissão falsa...Aconteceu o mesmo à minha tia, eles espancaram-na, pontapearam-na e queimaram-lhe todo o seu corpo com um ferro quente, inclusivamente os órgãos genitais. Depois juntaram-lhe os pés e as mãos, amarraram-nos e penduraram-na de cabeça para baixo durante um dia inteiro (CAVR [7], 2005, p. 84).

No contexto brasileiro, o período marcado por tortura e traumas que podem ser analisados juntamente com o de Timor-Leste remete ao período de Ditadura Militar. A mesma teve início no ano de 1964 através de um golpe de Estado aplicado por militares brasileiros como forma de destituir o então presidente João Goulart. Assim como a Indonésia na invasão de Timor-Leste, os militares brasileiros tiveram apoio financeiro estadunidense para efetivar o que, foi justificado nos dois países que viveram tais regimes, como algo necessário para conter uma suposta ameaça comunista. No caso de Timor-Leste, a ameaça era representada pela Fretilin, partido de origem marxista-leninista; no brasileiro, a política progressista de João Goulart.

Com a implementação dos Atos Institucionais e a manutenção de serviços de “inteligência”, os militares passaram a perseguir, prender e torturar qualquer pessoa que integrasse alguma organização contra ditadura, fosse sindical, universitária, entre outras.

No caso do regime de 64, à moda do terror do nazifascismo e da monarquia medieval, a representação sofreu uma inversão profunda: é porque se governa que se é representante. Este aspecto é fundamental para que compreendamos por que a tortura foi institucionalizada. Em outras palavras: governar transforma alguns em representantes que é preciso saber o que representam. Representam o governo o qual, representando-se a si mesmo, identifica-se com a vontade geral, isto é, com a nação sob o signo da Segurança Nacional. Uma vez que representam a Segurança Nacional, os membros do governo consideram-se providos do direito e do dever de defendê-la e, nessa defesa, institucionalizam a tortura. Em outros termos, recuperam do terror e da monarquia absoluta o direito de vida e morte sobre toda a sociedade. É essa inversão fantástica que designei como impossibilidade da política (CHAUI, 1987, p. 32).

Até a década de 1980, muitas pessoas foram presas com a justificativa do interrogatório, ou acusação por algum crime forjado pelos militares. Ao longo deste período, a prisão pode ser entendida como sinônimo de exceção. Agambem (2004) assinala que o estado de exceção é caracterizado por um espaço onde está em jogo uma força de lei sem lei. Dessa forma, a aplicação da norma dá-se por sua exceção, ou pela suspensão de sua própria aplicação. Teles (2015) afirma que a prisão é o espaço privilegiado da exceção, a ausência completa de direitos que “abriria” precedente para violações dos direitos humanos. Com relação à exceção e ao corpo perpetrado ainda ressalta que

O reforço da exceção como normalidade democrática entra definitivamente no ordenamento com a volta, ainda no regime ditatorial, do direito de apresentar seu corpo livremente via o habeas corpus. O corpo incluído na lei acentua sua própria exclusão da lei acentua sua própria exclusão da lei, com o corpo ausente do desaparecido político, o corpo violentado da vítima de

tortura, o corpo da testemunha imolada pelas incompreensíveis narrativas do trauma, e mantém-se hoje inscrito e marcado nas salas de tortura das delegacias e nos corpos matáveis pelas “balas perdidas” (TELES, 2015, p. 49).

A Comissão Nacional da Verdade (CNV) foi criada pela Lei 12528/2011 e instituída em 16 de maio de 2012. A CNV tem por finalidade apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988. Em dezembro de 2013, o mandato da CNV foi prorrogado até dezembro de 2014 pela medida provisória nº 632. A cultura do silêncio, que permaneceu por tantos anos no Brasil até que fosse instaurada a CNV, sempre foi justificada como um fator positivo por membros da esfera política. Brito e Ferreira (2012) colocam que:

[...] a célebre frase do ex-presidente José Sarney que em defesa da anistia e do esquecimento, afirmou que “é necessário um esforço nacional para, de uma vez por todas, sepultarmos esses fatos no esquecimento da história. Não remexamos esses infernos, porque não é bom para o Brasil” (BRITO E FERREIRA, 2012, P. 198).

A frase do político em questão expressa o desejo de se relegar um período sombrio ao esquecimento, de forma que não houvesse o julgamento de muitos que se mantiveram no poder.

Segundo Farge (2011), a dor, manifestada de duas formas, física e emocional, não se separa da mágoa, e que tal fator se inscreve em uma forma de relação com o mundo. A abrangência de ambas pode abarcar a paisagem cultural, política, afetiva e intelectual em uma sociedade. Os casos apresentados estão em contextos políticos e sociais diferentes, porém com um intenso histórico de dor e sofrimento, que foram tratados de diferentes formas.

O caso timorense utiliza da dor para consolidar uma nação muito recente, em contraponto ao caso brasileiro, em que os membros da esfera política articularam de diversas maneiras meios de suprimir as vozes dos que sofreram violações. Isso faz com que a busca pela reparação seja uma tarefa de luta contra o discurso do Estado, o que também difere do primeiro, que se ancora no sofrimento através do Estado para afirmar uma estabilidade e um regime político. Com relação às violações cometidas pelos militares com as mulheres, a violência sexual segue em pauta nos relatos da Comissão da Verdade. Marco Antonio Tavares Coelho expressa, em seu relato a forma como percebe a conduta dos militares

De passagem, antes que me esqueça, é necessário assinalar a tara sexual do pessoal do DOI. Preocupação doentia a respeito do comportamento sexual dos presos; saber com quem mantinham relações sexuais; comentários constantes sobre órgãos sexuais dos torturados, especialmente das mulheres; xingamentos e insultos escatológicos aos presos. Tenho certeza de que despiram e torturaram a Vera somente para vê-la nua. Aliás, certos tipos de torturas, como enfiar cabo de vassoura no ânus ou na vagina e choques elétricos nos órgãos sexuais, são de sua preferência porque isso satisfaz sua tara. Ao mesmo tempo, se esmeram em grifar, para os torturados, que, em virtude das torturas nos órgãos genitais, ficariam inibidos sexualmente. Sua predileção, no contar piadas, é com as mais grosseiramente ligadas com sexo. Inquiriram-me semanas após semanas para que confessasse que eu mantinha relações sexuais com Alva Mendes, Ruth Simis e Jeny. Pelo seu julgamento, no fim, concluíram que, das duas, uma – que sou pederasta ou um incapaz sexual. Não acreditam em amizades e camaradagens isentas de relacionamento sexual (CNV, 2014, p. 402).

A tortura com choques nos órgãos genitais está presente em boa parte dos relatos coletados, sejam em homens ou mulheres. O espaço de exceção para as mulheres as privava inclusive da vivência da maternidade, seja a mulher grávida ou com filhos já nascidos.

E o meu marido dizia, “por favor não façam nada com ela, pode me torturar, mas ela está grávida”, e eles riam, debochavam, “isso é história, ela é suja, mas não tem nada a ver”, enfim. Em nenhum momento isso foi algum tipo de preocupação, em relação [...]. Eu certamente abortei por conta dos choques que eu tive nos primeiros dias, nos órgãos genitais, nos seios, ponta dos dedos, atrás das orelhas, aquilo provocou, obviamente, um desequilíbrio, eu lembro que eu tinha muita, muita, muita dor no pescoço, quando a gente sofreu choque, a gente joga a cabeça pra trás, aí tinha um momento que eu não sabia mais onde doía, o que doía em todo lado, mas enfim. Certamente foi isso. E eles ficavam muito irritados de me ver suja e sangrando e cheirando mal, enfim. Eu acho que ficavam até com mais raiva, e me machucavam mais ainda (CNV, 2014, p. 400).

A manifestação de ódio por parte dos perpetradores está presente em diversos relatos. Atuar a serviço do Estado representa repudiar toda forma de oposição que o próprio Estado repudia, reproduzindo discursos cristalizados que favorecem a permanência de determinados atores políticos no poder, bem como a manutenção do sistema patriarcal através da supressão e repressão das mulheres que atuavam na militância, como forma de diminuí-las e/ou desencorajá-las, uma vez que suas atuações representavam uma possibilidade de quebra para tal sistema.

As revelações das emoções expressas nos relatos são pertinentes para análise e apreensão, considerando que são dois contextos espaciais e temporais que exprimem de forma diferente como se deu individualmente e/ou coletivamente momentos de trauma. De acordo com Prochasson (2005)

Emoção encontra seu equivalente no velho sentido da palavra paixão, que designa o conjunto de movimentos afetivos, mais ou menos estáveis, engendrados pelo choque de um estado individual com a análise de uma situação. Isto implica em duas consequências importantes: as emoções não resultam de um encaminhamento puramente individual, mas se inscrevem em uma perspectiva social e cultural; elas não se opõem à cognição (PROCHASSON, 2005, p. 312).

A dimensão da emoção insere-se, na vivência do trauma causada por violência, como categoria pertinente de análise. Wolff (2015) ressalta que a tortura na Ditadura Militar brasileira foi capaz de sensibilizar a opinião pública, uma vez que a dor física pode causar compaixão e empatia. A autora lembra que os relatos, além de expressarem dor, expressam também sentimentos como raiva, vergonha ou desespero. De certa forma, toda tortura é também sexual, pois a primeira atitude dos torturadores era desnudar as pessoas, o que as deixava num estado de vulnerabilidade ainda maior frente aos torturadores (WOLFF, 2015, p. 983).

Nesse sentido, expressar tais sentimentos através das Comissões da Verdade pode ter um efeito libertador, uma vez que com a sensibilidade da opinião pública, ainda que não se sintam livres do trauma (e possivelmente não o serão ao longo de suas vidas), e ainda que seus torturadores não sejam efetivamente punidos pelos crimes, considerando os fatores de não punição já expressos aqui. Wolff (2015, p. 985) afirma que “esses testemunhos, talvez por essa força corporificada em sensações e reações, fizeram política, tiveram e têm ainda agência”. Os testemunhos são um importante instrumento que associa tais emoções à política e de que forma é articulada de forma a denunciar tortura, sadismo, estupro, enunciando o lado da Ditadura Militar brasileira que não é geralmente retratado nos veículos de comunicação em massa.

Os temas sensíveis são, como o próprio nome diz, sensíveis no que se referem à abordagem. Ao longo da História, sobretudo na mesma como disciplina escolar, há a necessidade de perceber que caminhos podem ser traçados para que o tema seja trabalhado de forma que se tenha uma apreensão por parte discente, porém sem utilizar de meios para espetacularizar ou outros que visem apenas à atenção dos alunos para com o tema. É nesse sentido que, o capítulo seguinte, busca oferecer opções, orientando problematizando o papel de homens e mulheres no espaço escolar, bem como auxiliando no processo de elaboração de planos de aula, com seus elementos e metodologia específicos.

3. PLANOS DE AULA COM TEMAS SENSÍVEIS

Trabalhar planos de aula com temas sensíveis no ensino de História requer uma apreensão de como opera o contexto escolar na atualidade, em seus diversos elementos. Além disso, tais temas exigem uma percepção que envolve a sensibilidade, no sentido de saber, em cada turma específica, até onde é possível ir com cada turma de acordo com o desenvolvimento das discussões em sala de aula.

Para este trabalho em específico, a proposta é direcionada a todos os anos do ensino médio, uma vez que a abordagem pode ser adaptada conforme a etapa e o desenvolvimento da turma. Idealmente, o plano possui como foco o trabalho com o terceiro ano do ensino médio, em que os temas propostos em um âmbito geral, como a Ditadura Militar, são conteúdos pertinentes a esta etapa, bem como a ocupação indonésia em Timor-Leste, que apesar de ser um conteúdo que não integra o currículo brasileiro, enquadra-se melhor nos conteúdos do terceiro ano.

Outra questão importante a levar em consideração no presente trabalho é a abordagem de tais períodos de trauma e sofrimento através das violações cometidas contra mulheres. A especificidade justifica-se pelo fato de que com as mulheres as torturas foram diferentes das aplicadas em homens e envolvem uma série de elementos que configuram o espaço da tortura a partir das relações de poder, em que o militar torturador afirma sua virilidade e impõe o não aceite à participação de mulheres na política, bem como na militância.

O presente capítulo pretende em um primeiro momento refletir sobre o contexto escolar atual, com foco principalmente para as divisões de gênero no contexto escolar, como forma de argumentar que a trajetória escolar influi diretamente na formação conservadora (ou não).

Em um segundo momento do capítulo, será trabalhado a forma de elaboração de um plano de aula com o tema proposto, especificando de forma detalhada os elementos de um plano de aula com base em temas sensíveis direcionado à violência praticada por agentes do Estado em mulheres.

3.1. ESPAÇO ESCOLAR E ELABORAÇÃO DE PLANOS DE AULA

O espaço escolar está repleto de discursos e comportamentos que perpetuam e/ou afirmam constantemente uma série de valores da sociedade atual, mas com padrões delineados que remetem há séculos atrás. A sociedade, pensando nos contextos brasileiro e

timorense, baseia-se em um modelo patriarcal que relega ao determinismo homens e mulheres, a quem são dados modelos de vida, em que homens são viris e provedores do lar, uma figura dominante, e a mulher caberia a responsabilidade de cuidar da casa e dos filhos.

No cotidiano escolar, não apenas alunos como docentes e equipe gestora disseminam esses valores de um padrão socialmente validado. Não é difícil ouvir de docentes discursos homogeneizadores que partem da premissa que meninas são tranquilas, organizadas e estudiosas e que os meninos são agitados e desorganizados.

A escola, por sua vez, reflete o sexismo que trespassa toda a sociedade, reproduzindo, com frequência, as estruturas sociais e reforçando os preconceitos e privilégios de um sexo sobre o outro e colaborando para a construção da identidade sexual das meninas e dos meninos (PUPO, 2008).

A construção da identidade sexual pode ser observada de diversas formas, no discurso, na forma de vestir, nas brincadeiras, entre outros. Os docentes não estão isentos da reprodução das divisões deterministas, e discursos acerca de virilidade dos homens, conduta sexual e diferenças para homens e mulheres, entre outros assuntos de mesma tipologia podem ser identificados no cotidiano escolar. Mulheres são repreendidas por terem mais de um parceiro e alunas são repreendidas da mesma forma, tendo em vista que isso é considerado inadequado para as mulheres que desejam se adequarem aos padrões. Da mesma forma professores homens vangloriam-se da quantidade de parceiras e não são repreendidos, assim como os meninos, uma vez que tal comportamento é aceito para os homens. Cabe ressaltar que os padrões legitimam a conduta de apenas uma parcela da sociedade, constituída em sua maioria de pessoas brancas e heterossexuais, excluindo e marginalizando as pessoas que não se enquadram nesses aspectos.

Com relação às conversas que partem de características particulares, meninas são incitadas a gostar da cor rosa e suas variações, e consome roupas e acessórios escolares com temáticas dessa cor. As histórias de livros e filmes para as meninas são de princesas que encontram sempre um príncipe encantado que supostamente seria o objetivo final a ser alcançado, dando a ideia de que o casamento a tornará feliz para sempre. As brincadeiras têm relação direta ao papel determinado para as mulheres, como cuidar de bonecas, brincadeiras relacionadas ao cotidiano doméstico como cozinhar, arrumar a casa, entre outras.

Os meninos consomem em sua maioria roupas e acessórios escolares em diversos tons de azul, com personagens estampados que remetem a desenhos ou livros em que a temática

possui monstros, lutas, heróis, vilões, ação. Suas brincadeiras determinadas são as que envolvem maior ação também, como futebol, brincadeiras de correr, entre outras.

Não há dificuldade em identificar essas separações de coisas de meninos e meninas nas conversas entre alunos e professores, nas conversas entre os próprios alunos e entre os professores. Tal separação legitima o papel determinado para homens e mulheres em sua vida adulta, inclusive nas carreiras profissionais que também possuem essa divisão de homens e mulheres.

Realizado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) mostra que "muitas meninas optam por não seguir carreiras em ciência, tecnologia, engenharia e matemática porque elas não têm confiança na sua capacidade para se destacar nessas áreas, apesar de terem as habilidades para fazê-lo". Isso quer dizer que atitudes do cotidiano acabam por desestimular as meninas em matemática e fazem com que elas acreditem que não são tão capazes (SOARES, 2014).

As meninas são desestimuladas a seguir carreiras principalmente no campo das ciências exatas, por acreditarem que este seja um papel dos homens e que eles teriam um cognitivo superior e conseqüentemente mais adequado a essas profissões. Professora e carreiras ligadas ao artesanato, como costura, moda, entre outras são consideradas profissões de mulheres.

Uma trajetória escolar de mulheres dessa forma acaba por auxiliar nas práticas sociais deterministas em que as mesmas, após conclusão dos anos na educação básica, seguirão geralmente caminhos que lhe serão relegados, com profissões pré-determinadas, ou como cuidadoras dos afazeres da casa e dos filhos.

Ao voltar o olhar para mulheres que foram presas por conta de uma militância, através de participação ativa em questões que envolvem política e outros temas relacionados, caracterizam um grupo que optou por trajetórias distintas das que gostariam de lhes "presentear". O depoimento à Comissão Nacional da Verdade de Izabel Fávero ilustra o que era ser mulher e militante presa pelos militares.

Eu fui muito ofendida, como mulher, porque ser mulher e militante é um karma, a gente além de ser torturada física e psicologicamente, a mulher é vadia, a palavra mesmo era "puta", "menina decente, olha para a sua cara, com essa idade, olha o que tu está fazendo aqui, que educação os teus pais te deram, tu é uma vadia, tu não presta" [...] (CNV, 2014, p. 400).

A dificuldade de muitos setores da sociedade em refletir sobre a importância da participação das mulheres na política reside nos moldes patriarcais em que os assuntos políticos e econômicos são conduzidos, tarefa declaradamente associada aos homens. A maior intolerância e violência sexual cometidas nos casos das mulheres que foram presas no Brasil e em Timor-Leste, ocorreram justamente pela não aceitação de mulheres atuantes, evidente, por exemplo, quando Fávero menciona na passagem que os militares haviam lhe indagado acerca de que tipo de educação que seus pais haviam lhe dado, contestando sua conduta, uma vez que para estes, uma “menina decente” encontra-se nos moldes conhecidos, de cuidadora dos filhos e dos afazeres domésticos.

Trabalhar com temas que possam romper com esses padrões são importantes para oportunizar às meninas em formação que visualizem uma oportunidade de formação e de trajetória da forma como desejam, apresentando a elas mulheres que lutaram por algo em que acreditavam, e que, mesmo presas e torturadas, todas mantiveram-se firmes até o cessar da violência, ou em alguns casos até a morte.

3.2. PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE PLANOS DE AULA COM TEMAS SENSÍVEIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O desenvolvimento de planos de aula envolve um período de estudos e reflexão docente acerca das referências e da estrutura que dará forma ao mesmo. Tal estrutura que permite ao professor organizar os elementos teóricos importantes para discutir com os discentes questões pertinentes ao trabalho com determinado conteúdo.

Cada aula é uma situação didática específica e singular, onde objetivos e conteúdos são desenvolvidos com métodos e modos de realização da instrução e do ensino, de maneira a proporcionar aos alunos conhecimentos e habilidades, expressos por meio da aplicação de uma metodologia compatível com a temática estudada (TAKAHASHI; FERNANDES, 2004, 114).

O plano de aula deve conter informações que dizem respeito às questões práticas, como quanto tempo será necessário para desenvolver tal tema, para que turma será ministrada a aula, o tema da aula.

Após tal descrição, segue-se o plano com a escrita dos objetivos. O objetivo geral explicitará, de uma forma geral, o que se pretende ao trabalhar com determinado tema em sala de aula. Os objetivos específicos apresentam de forma mais detalhada determinadas ações que se pretende alcançar, elencando junto às ações itens pertinentes ao conteúdo.

O conteúdo programático que sucede os objetivos possui uma apresentação de como ocorrerá a aula. É neste espaço que o docente organizará a forma como pretende desenvolver toda a aula, com introdução, desenvolvimento da aula e a forma de avaliação da mesma.

A metodologia expressa no plano de aula estratégias e recursos didáticos que nortearão o desenvolvimento do conteúdo em sala, como por exemplo, filmes, documentários, vídeos, textos de jornais, revistas ou periódicos, entre outros. No desenvolvimento para o tema deste trabalho, é interessante a utilização dos vídeos com os relatos das Comissões da Verdade produzidas tanto pelo Brasil quanto por Timor-Leste, que possuem, inclusive, os relatos de mulheres que sofreram tortura e estupro. As referências finalizam o trabalho de elaboração do plano de aula elencando os textos, audiovisual, imagens ou outros que foram utilizados para o mesmo.

Um plano de aula na disciplina de História deve buscar reflexão por parte dos discentes para que estes possam refletir acerca de suas realidades particulares, e que reverberações as articulações políticas e econômicas ao longo dos séculos contribuíram para que pertencessem àquele grupo social, com determinados privilégios ou ausência deles, entre outras coisas. A violência cometida pelo Estado contra mulheres do Brasil e Timor-Leste pode trazer à tona uma série de reflexões sobre formas de violência que são praticadas no mundo contemporâneo, seja do Estado para com a sociedade, seja do Estado com mulheres, ou mesmo da sociedade patriarcal no trato com as mulheres. A respeito deste último item, não é difícil encontrar discentes que possuam maior ou menor grau de identificação com situações de opressão ou violência de gênero, seja física ou psicológica. Nesse sentido é que reside a importância da sensibilidade docente ao trabalhar com tais temas, pois é na forma em que encaminha associações para o contemporâneo, com o cuidado de estabelecer as distinções pertinentes de forma a não cometer anacronismos, que fará da aula bem sucedida.

O trabalho em sala de aula envolve uma série de possíveis encaminhamentos, que podem variar de acordo com turma, faixa etária, contexto da sociedade que compõe a comunidade escolar. É nesse sentido que faz-se importante perceber em um primeiro momento as peculiaridades de uma turma, para auxiliar na forma de abordagem com temas sensíveis. Este desenvolvimento, partindo da teoria, onde docentes buscam referencial e posteriormente aplicam em planos de aula seguido do uso em sala de aula, fora a principal questão desenvolvida neste trabalho.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em um trabalho que permita suporte para o desenvolvimento de planos de aula com temática bastante específica torna-se um desafio. É sabido que, considerando o contexto brasileiro, a Ditadura Militar foi um período em que os setores políticos utilizam de recursos para relegar o mesmo ao esquecimento. Esquecimento que remonta a pessoas que morreram ou sofreram sequelas de diversos tipos, sejam físicas ou psicológicas.

Lembrar a violência cometida a mulheres neste contexto específico é lembrar que esta relação entre perpetrador e perpetrada está envolta em questões de relações sociais de gênero, o fato daquela prisioneira ser mulher é carregada de símbolos que atua como uma ameaça à virilidade dos militares que atuavam a serviço do Estado.

Pensar em mulheres que estavam do outro lado do globo, em um período similar, e que sofreram violações, torturas e estupros da mesma forma, é questionar a existência do determinismo biológico que relega práticas a homens e mulheres em diversos espaços do planeta, mesmo considerando a diversidade cultural, que acentua ou ameniza a efetivação de tais práticas.

Nos Apêndices A e B, é possível visualizar os modelos de plano de aula que nortearam a pesquisa e o desenvolvimento deste trabalho. Estão divididos em planos específicos para o caso brasileiro e o caso timorense, uma vez que possuem especificidades, e carecem de planos separados para a análise. A ideia é criar um terceiro momento após essas duas aulas propostas para estabelecer outras relações possíveis além das já propostas neste trabalho. Os planos do apêndice são livres para reprodução e utilização de docentes que assim desejarem, pois este trabalho será melhor sucedido se tais planos forem disseminados.

É importante também, salientar que, trazer questões de apuração de crimes cometidos por agentes do Estado e que traumas foram gerados a partir disso são de grande importância para que se promova um diálogo maior entre esses períodos de sofrimento com a sociedade. Este trabalho propõe uma discussão inicial em um ambiente específico, que é a escola, mas pode e deve extrapolar este espaço para promover a reflexão, a criação de políticas públicas que tenham como foco questões de gênero e diversidade, para que a cada dia seja possível fazer do espaço escolar igualitário, a partir da redução da violência por conta das mesmas.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEM, Giorgio. **Estado de Exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- ANDERSON, Benedict. **Imaginando Timor Leste**. Arena Magazine, nº 4, Abril-Maio 1993.
- BRASIL. **Comissão Nacional da Verdade**. Relatório final, volume I. Disponível em http://www.cnv.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_1_digital.pdf. Acesso em 30 set. 2016.
- BRITO, Ana Paula F. de ; FERREIRA, M. L. M. A patrimonialização de lugares de sofrimento: o direito a memória e a verdade sobre o regime militar no Brasil. In: MICHELON, Francisca F. JÚNIOR, Cláudio de Sá. GONZALEZ, Ana Maria Sosa (Org.). **Políticas públicas e patrimônio cultural : ensaios, trajetórias e contextos**. Pelotas : Ed. da Universidade Federal de Pelotas, 2012.
- CAVR. **Relatório CHEGA!** Timor-Leste, 2005.
- CHAUI, Marilena. A tortura como impossibilidade da política. In: **I seminário do grupo Tortura Nunca Mais**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- COSTA, Suely Gomes. Gênero e História. In: ABREU, Marta e SOIHET, Rachel. **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- DEL PRIORE, Mary. História das Mulheres: As vozes do silêncio. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998
- FARGE, Arlette. Do sofrimento. In: _____. **Lugares para a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: o cuidado de si**. 10 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- _____. **Ética, sexualidade, política**. Col. Ditos e Escritos (v.V). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- GONÇALVES, Andréa Lisly. **História & Gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GUTERRES, Fátima. **Timor: Paraíso violentado**. Lisboa: Lidel, 2014.
- HUYSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2004.
- LOURO, Guacira Lopes. Sexualidades minoritárias e educação: novas políticas?. In: POCAHY, Fernando (org.). **Políticas de enfrentamento ao heterossexismo: corpo e prazer**. Porto Alegre: Nuances, 2010.
- MONTERO, Rosa. **Histórias de Mulheres**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2008.

PAULINO, Vicente. Céu, terra e riqueza na mitologia timorense. In: **Revista VERITAS**. Díli: PPGP-UNTL, 2013, p.103-129.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Projeto Político Pedagógico PQLP. Díli: PQLP, 2015.

PROCHASSON, Christophe. Emoções e política: primeiras aproximações. **Varia História**. Belo Horizonte: v. 21, n. 34, p. 305-324, Julho 2005.

PUPO, Kátia. **Questão de gênero na escola**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/20_pupo.pdf. Acesso em 29 jun. 2015 .

SCOTT, Joan. História das Mulheres. In: BURKE, Peter. (org.) **A Escrita da História: novas perspectivas**. 4ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

SOARES, Nana. **Por que a escola deve combater a desigualdade de gênero**. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/comportamento/combater-desigualdade-genero-798533.shtml>. Acesso em 29 jun. 2015.

TAKAHASHI, Regina T. FERNANDES, Maria de Fátima P. **Planos de Aula: Conceitos e Metodologia**. Acta Paul Enf..São Paulo: v. 17, n. 1, 2004.

TELES, Edson. **Democracia e Estado de Exceção: transição e memória política no Brasil e na África do Sul**. São Paulo: Editora Fap-Unifesp, 2015.

TODOROV, Tzvetan. **Memória do mal, tentação do bem**. São Paulo: Arx, 2002.

WOLFF, Cristina Scheibe. Pedacos de alma: emoções e gênero nos discursos da resistência. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis: UFSC, v. 23, p. 975-989, 2015.

APÊNDICE A**PLANO DE AULA****MULHERES E VIOLAÇÕES DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL**

| | | | |
|-----------------------|-----------------------------|----------------------|--------|
| CURSO: | Ensino Médio – Terceiro ano | ANO/SEMESTRE: | 2016/2 |
| DISCIPLINA: | História | TURNO: | |
| CARGA HORÁRIA: | 4 horas/aula | PROFESSORA: | |

EMENTA

A Ditadura Militar no Brasil, que teve início em 1964 e perdurou até a década de 1980, pode ser caracterizado como um período de violações dos direitos humanos e um Estado de exceção, uma vez que tais violações deram-se por conta da repressão política, institucional e/ou outras. Com relação às mulheres, as violações e torturas possuem peculiaridades, uma vez que a humilhação de caráter sexual (violência psicológica) bem como o estupro que configura violência física foram amplamente praticados, sendo possível verificar no relatório da Comissão da Verdade.

OBJETIVOS**OBJETIVO GERAL**

- Refletir sobre o período de Ditadura Militar no Brasil a partir das violações que foram cometidas contra mulheres, e que questões de diferenças de gênero podem ser discutidas neste contexto.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apresentar o que foi politicamente o período de Ditadura Militar no Brasil;
- Apresentar casos de prisões arbitrárias e motivações que levavam à prisão;
- Discutir os motivos das diferenças de tortura para homens e mulheres, considerando o caráter sexual praticado nas torturas aplicadas em mulheres;
- Inserir o diálogo sobre a importância da Comissão Nacional da Verdade;
- Refletir sobre apuração da verdade e reparação para as mulheres vítimas de violência.

CONTEÚDOS

- Quem foi João Goulart, e quais motivos levaram os militares ao Golpe de Estado;
- Golpe Militar, aspectos políticos e econômicos;
- Conceito de Estado de Exceção;

- Prisões arbitrárias;
- Violações dos direitos humanos cometidas contra mulheres;
- A importância da Comissão Nacional da Verdade para apuração dos crimes e aspectos de possíveis formas de reparação dos traumas sofridos.
- Gênero e sexualidade em contextos de trauma.

METODOLOGIA

- Apresentação da temática da aula por meio de aula expositiva, utilizando para tal apresentação de slides e bibliografia referenciada neste plano;
- Reflexão e discussão acerca da temática.
- Proposição de atividade sobre formas de se lidar com o sofrimento, especialmente de mulheres que sofreram violência sexual no período de Ditadura Militar, pensando em como analisar o sofrimento e de que forma tal análise pode ser encaminhada pela sensibilidade ao tratar do caso.

AVALIAÇÃO

- Leitura das atividades elaboradas e retorno das atividades para os alunos.
- Compartilhamento das produções textuais em sala seguida de discussão para apreender a percepção dos alunos acerca da temática.

BIBLIOGRAFIA

Textos:

AGAMBEM, Giorgio. **Estado de Exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004.

BRASIL. **Comissão Nacional da Verdade**. Relatório final, volume I. Disponível em http://www.cnv.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_1_digital.pdf. Acesso em 30 set. 2016.

CHAUÍ, Marilena. A tortura como impossibilidade da política. In: **I seminário do grupo Tortura Nunca Mais**. Petrópolis: Vozes, 1987.

TELES, Edson. **Democracia e Estado de Exceção: transição e memória política no Brasil e na África do Sul**. São Paulo: Editora Fap-Unifesp, 2015.

Portais:

<http://www.memorialdaresistencia.org.br/memorial/>

Filmes:

Batismo de sangue

O dia que durou 21 anos

O que é isso companheiro?

APÊNDICE B**PLANO DE AULA****MULHERES E VIOLAÇÕES DOS DIREITOS HUMANOS EM TIMOR-LESTE**

| | | | |
|-----------------------|-----------------------------|----------------------|--------|
| CURSO: | Ensino Médio – Terceiro ano | ANO/SEMESTRE: | 2016/2 |
| DISCIPLINA: | História | TURNO: | |
| CARGA HORÁRIA: | 4 horas/aula | PROFESSORA: | |

EMENTA

Timor-Leste é um país do continente asiático que passou por um período de ocupação entre os anos de 1975 e 1999. A Indonésia, anexou o território de Timor de forma arbitrária, e seu aparato militar estabeleceu práticas etnocidas e genocidas para com a população do país. Além das mortes por prisões seguida de torturas e fome induzida, muitos sobreviveram a essas torturas e carregam sequelas ou traumas da violência causadas por violações dos direitos humanos. Nesse sentido, a violência cometida para com mulheres possui especificidades, geralmente de caráter sexual, como o assédio verbal e a violência sexual física.

OBJETIVO GERAL

- Discutir com a referida turma as violações dos direitos humanos cometidas pelos militares indonésios a mulheres de Timor-Leste no período de ocupação, traçando paralelos e efetuando aproximações com a Ditadura Militar no Brasil.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apresentar resumidamente conteúdos da história de um país que não são comumente trabalhados em sala de aula no Brasil;
- Refletir sobre a violação dos direitos humanos, especialmente com mulheres, bem como a forma de averiguação ou possível reparação adotada pelo Estado nos casos timorense e brasileiro;
- Discutir, a partir do conhecimento prévio sobre a Ditadura Militar no Brasil, bem como as torturas aplicadas à mulheres brasileiras, como se dão essas torturas e violações no Brasil e em Timor-Leste e quais são as sequelas que ficam nessas pessoas;
- Inserir discussões pertinentes ao tema, que envolvem questões de gênero, como diferença no tratamento de mulheres e homens desde o nascimento, buscando entender os fatores que levam práticas diferentes no âmbito social determinadas pelo sexo biológico.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Breve histórico de Timor-Leste;
- Processo de implementação da Comissão de Acolhimento, Verdade e Reconciliação de Timor-Leste;
- Verdade e reparação;
- Práticas de tortura promovidas por agentes do Estado, em especial com mulheres;
- Trauma e sequelas de violências sofridas.

METODOLOGIA

- Apresentação da temática da aula por meio de aula expositiva, utilizando para tal apresentação de slides e bibliografia referenciada neste plano;
- Reflexão e discussão acerca da temática.
- Proposição de atividade para reflexão acerca de possíveis formas de reparação ou atendimento do trauma em mulheres vítimas de violência em contextos específicos.

AVALIAÇÃO

- Leitura das atividades elaboradas e retorno das atividades para os alunos.
- Compartilhamento das produções textuais em sala seguida de discussão para apreender a percepção dos alunos acerca da temática.

BIBLIOGRAFIA

Textos:

ANDERSON, Benedict. **Imaginando Timor Leste**. Arena Magazine, nº 4, Abril-Maio 1993.

CAVR. **Relatório CHEGA!** Timor-Leste, 2005.

FARGE, Arlette. Do sofrimento. In: _____. **Lugares para a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GUTERRES, Fátima. **Timor: Paraíso violentado**. Lisboa: Lidel, 2014.

Portais:

<http://www.cavr-timorleste.org/po/Comarca.htm>

Filmes:

Dalan ba Dame (Caminhos da Paz)