



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
PROFHISTÓRIA

**E SE TE CONTASSEM OUTRA HISTÓRIA: GÊNERO E FEMINISMO NO ENSINO  
DE HISTÓRIA**

MARLIA AGUIAR FAÇANHA

NATAL RN

2018

E SE TE CONTASSEM OUTRA HISTÓRIA: GÊNERO E FEMINISMO NO ENSINO DE  
HISTÓRIA

MARLIA AGUIAR FAÇANHA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em ensino de História-ProfHistória da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

**Orientador:** Prof. Dr. HAROLDO LOGUERCIO CARVALHO

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Haroldo Loguercio Carvalho (Presidente- UFRN)

Prof. Dr. José Evangelista Fagundes (UFRN)

Profa. Dra. Ana Rita Fonteles Duarte (UFC)

NATAL RN

2018

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catálogo de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA

Façanha, Marlia Aguiar.

E se te contassem outra História: gênero e feminismo no ensino de História / Marlia Aguiar Façanha. - 2018.  
110f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Ensino de História. Natal, RN, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Haroldo Loguercio Carvalho.

1. Ensino de História - Dissertação. 2. Feminismo - Dissertação. 3. Igualdade de gênero - Dissertação. I. Carvalho, Haroldo Loguercio. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 94:37.02[141.72]

*Ao NUGEP.*

*É impossível falar sobre única história sem falar sobre poder. Há uma palavra, uma palavra da tribo Igbo, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, e a palavra é nkali. Trata-se de uma expressão que pode ser traduzida como "maior do que o outro." Como o mundo econômico e político, histórias também são definidas pelo princípio do nkali. A forma como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. O poeta palestino Mourid Barghouti escreve que o jeito mais simples de destituir uma pessoa é contar sua história e coloca-la em segundo lugar. (Chimamanda Ngozi Adichie. In: RIBEIRO, Djamila. Quem tem medo do Feminismo Negro, 2018:18.)*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente às minhas alunas e meus alunos, principalmente aos integrantes do Núcleo de Gênero da Escola Edmilson Pinheiro- NUGEP, pois sem eles este trabalho não seria possível; agradeço imensamente a força que me deram para suportar as adversidades de trabalhar na escola pública, um tema ainda visto com maus olhos por alguns professores e alunos.

Ao ProfHistória e à equipe de professores que lutaram e lutam por este programa, que trouxe a oportunidade de repensar minha prática como professora e encontrar cada dia mais sentido no que faço.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Haroldo Loguercio Carvalho, pela paciência, confiança e liberdade e apoio nos momentos em que mais precisei.

À minha família, particularmente à minha mãe, Eulália, meu pai, Marcos e minha tia, Eliene pelo cuidado e preocupação com as viagens e com o desenvolvimento deste trabalho.

Ao Augusto, meu companheiro, por todo o apoio, carinho e consolo nos momentos mais difíceis, por suportar comigo o cansaço e estar sempre ao meu lado.

Aos meus companheiros de turma do “Massafeira”, Acácio, Ícaro, Pedro, Thiego, Magda, P.A e Fernando pela ótima companhia e amizade que construímos nas idas e vindas entre Natal e Fortaleza, e às mulheres maravilhosas que conheci em Natal, que nos acolheram tão bem, Ilde, Kaliene, Alê, Tamara e Olga.

Aos meus miguxos: Kátia, Edcarla, Cristiane, Luciana, Carol, Léo, Arnaldo, Eudes e Fernando por torcerem por mim e compreenderem minhas ausências nas festas do quintal.

Às minhas companheiras de luta, de vida e escola: Adriana, Priscyla, Denise, Eveline, Rosana e Ticiane, por me mostrarem que não estou sozinha na esperança de transformação através da educação e por me ajudarem a enfrentar o dia a dia com alegria.

Aos amigos do coração, Elissânia, Helayne, Adriano e Cícero, por me acompanharem desde o início e me apoiarem em tudo que precisava.

Ao núcleo gestor da escola Professor Edmilson Pinheiro, pela ajuda e compreensão nos momentos em que precisei e pela confiança em meu trabalho.

Agradeço, também, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior(CAPES), pelo auxílio financeiro para a realização desta dissertação.

## RESUMO

Este estudo tem como proposta analisar as implicações dos estudos feministas e de gênero para o ensino de História, bem como, trabalhar na perspectiva de problematizar e dirimir as desigualdades de gênero na Escola em Tempo Integral Professor Edmilson Pinheiro, em Maracanaú/CE, através da formação do Núcleo de Gênero da Escola Edmilson Pinheiro- NUGEP, para estudar, discutir e trazer atividades relacionadas às questões de gênero à comunidade escolar. Na pesquisa foi pensado sobre as relações de gênero a partir dos estudos feministas e em uma perspectiva pós-estruturalista, fundamentalmente baseada nas definições da historiadora Joan Scott. Metodologicamente, após breve revisão da historiografia sobre as mulheres na história e da evolução recente da legislação educacional brasileira, herdeira da Constituição de 1988, utilizou-se das ferramentas dos estudos etnográficos, voltadas à observação participante dos estudantes integrantes do núcleo e demais estudantes da escola, que participaram ou não das atividades propostas pelo núcleo. A finalidade de formação do núcleo é uma proposta de intervenção na escola, pelo viés da categoria gênero, valorizando os estudos feministas, para a composição da escola como espaço democrático e de cidadania para todos. A experiência da existência de um ano do núcleo demonstrou a capacidade de tensionamentos para o ensino de História e para a escola como um todo, em busca de uma forma de trabalho que valorizasse a diversidade dos estudantes e o respeito à comunidade escolar, e abandonasse o modelo vigente de visão tradicional, linear, etnocêntrica e masculina de História e de escola.

**Palavras-chave:** Ensino de história, igualdade de gênero, feminismo, machismo, homofobia, resistência.

## ABSTRACT

This study aims to analyze the implications of the feminist and gender studies for the teaching of History, as well as, to work on the perspective of problematizing and addressing gender inequalities in the Integral School Professor Edmilson Pinheiro, in Maracanaú / CE, through the formation of the Gender Center of the Edmilson Pinheiro-NUGEP School, to study, discuss and bring activities related to gender issues to the school community. In the research was thought about the gender relations from the feminist studies and in a poststructuralist perspective, fundamentally based on the definitions of the historian Joan Scott. Methodologically, after a brief review of the historiography on women in history and the recent evolution of the Brazilian educational legislation, heir of the 1988 Constitution, the tools of ethnographic studies were used, focused on the participant observation of the core students and other students of the school , who participated or not in the activities proposed by the nucleus. The purpose of the formation of the nucleus is a proposal of intervention in the school, by the bias of the gender category, valuing the feminist studies, for the composition of the school as a democratic space and citizenship for all. The experience of the existence of a core year demonstrated the capacity of tensions for the teaching of History and for the school as a whole, in search of a form of work that valued the diversity of the students and the respect to the school community, and abandoned the traditional, linear, ethnocentric, and masculine view of history and school.

**Keywords:** History teaching, gender equality, feminism, chauvinism, homophobia, resistance.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estatística de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil.....	21
Quadro 2 - Estatísticas de Gênero - Indicadores sociais das mulheres no Brasil - 1.....	28
Quadro 3 - Estatísticas de Gênero - Indicadores sociais das mulheres no Brasil - 2.....	28

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exibição do documentário precisamos falar do assédio. ....	85
Figura 2 - Primeira reunião- 09/11/1017 .....	87
Figura 3 - Atividade do dia de combate à violência contra a mulher - 27/11/1017. ....	88
Figura 4 - Roda de conversa sobre relacionamentos abusivos- 07/06/2018- manhã. ....	91
Figura 5 - Roda de conversa sobre relacionamentos abusivos- 07/06/2018- tarde. ....	92
Figura 6 - Culminância do projeto "Mais amor, por favor!", com exposição do painel sobre "O que é amor, o que não é amor"- atividade final das rodas de conversa. ....	92
Figura 7 - Reunião da discussão do livro Sejam todos feministas.....	93
Figura 8 - Reunião para discussão do tema Sororidade. ....	94
Figura 9 - Símbolo do NUGEP .....	95
Figura 10 - reunião sobre o ESP e homenagem às professoras. ....	97
Figura 11 - Participação no ato "Ele Não" - 5/10/18.....	98
Figura 12 - Apresentação de trabalho no Ceará Científico 2018. ....	98
Figura 13 - Grande parte do NUGEP- após a reunião sobre sororidade. ....	101

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1- MULHERES OCULTADAS NA HISTÓRIA E NA ESCOLA .....</b>	<b>17</b>
1.1 A EDUCAÇÃO PARA AS MULHERES NO BRASIL: O LONGO CAMINHO.....	17
1.2.LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS SOBRE GÊNERO: AVANÇOS X CONSERVADORISMO .....	30
1.3.O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E AS QUESTÕES DE GÊNERO .....	44
<b>CAPÍTULO 2- REFLEXÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA FEMINISTA E DE GÊNERO .....</b>	<b>52</b>
2.1. FEMINISMO E ENSINO DE HISTÓRIA: POR UMA EDUCAÇÃO FEMINISTA .....	52
2.2. A CATEGORIA GÊNERO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	64
2.3. APRENDIZAGEM HISTÓRICA E GÊNERO.....	68
<b>CAPÍTULO 3- E SE TE CONTASSEM OUTRA HISTÓRIA?CONSTRUINDO SABERES, DESFAZENDO PRECONCEITOS! .....</b>	<b>75</b>
3.1.GÊNERO NA ESCOLA: CAMPO DE PESQUISA .....	75
3.2. DO GRUPO DE ESTUDOS AO NÚCLEO DE GÊNERO DA ESCOLA EDMILSON PINHEIRO: RELATO DE EXPERIÊNCIA .....	85
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS DE DOCUMENTOS .....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS DE LIVROS E ARTIGOS .....</b>	<b>107</b>

## INTRODUÇÃO

No cotidiano da escola é notória a percepção de diversas formas de desrespeito e de violências, porém, o que mais incomoda é que não existe preocupação em buscar as causas dessas violências, simplesmente pune-se até que outro caso ocorra, e assim, vai levando sem parar para problematizar e ouvir as queixas, principalmente dos estudantes afetados por tais violências.

As questões de gênero, as desigualdades, o preconceito perpassam diversos espaços na sociedade, desde o lar, o local de trabalho, a rua, até a escola, onde se percebem os micro e macro machismos cotidianamente, exemplo disso, são os momentos de fala de alunos e alunas, de professores e professoras, gestores e gestoras, independente da “hierarquia”, notam-se as desigualdades, alunos que respeitam mais a presença de professores homens ou professores que interrompem professoras, falam mais alto, gestores que não respeitam as ideias e intervenções de suas colegas gestoras e como não deixaria de ser nessa “escala”, alunos que desrespeitam suas colegas, em sala de aula, seja na forma de “brincadeiras”, desdém pelas suas falas, etc., são inúmeras as formas de silenciar e invisibilizar as mulheres no contexto escolar.

Muitas vezes, ao lermos o sobrenome de um autor, vem logo à mente que se trata de um homem, é a primeira opção, é automático, como se fosse somente os homens que escrevessem, pesquisassem e falassem. Tudo tem um motivo, são séculos de privilégios e espaços de fala e decisão destinados somente aos homens, as consequências são essas. Isso ocorre quando estudamos um texto de autor pela primeira vez e por vezes acontece um “espanto” quando descobrimos ser uma mulher, também ocorre com nomes de professores, e tantos outros casos, isso demonstra como de forma naturalizada, as desigualdades de gênero permanecem.

Assim, como na escola, nos locais de trabalho, na rua, etc., existem diferenças nas relações entre os gêneros, na História e no ensino de História não é diferente, aprendemos e ensinamos uma História realizada por grandes homens e pouquíssimas mulheres são, geralmente, citadas nas aulas e nos livros didáticos de História, uma realidade que vem sendo modificada (ou vinha sendo) por diversos fatores como: maior participação das mulheres nas

políticas públicas e educacionais, Empoderamento<sup>1</sup> das mulheres e meninas em idade escolar, novos feminismos, principalmente em redes sociais e o interesse de professoras e professores em trabalhar suas aulas, utilizando a categoria gênero e os estudos feministas.

As questões analisadas nesse estudo vão desde os difíceis caminhos para educação das mulheres, pelo direito de estudar e ocupar cargos e profissões que necessitavam de nível superior, o preconceito pelo qual passaram as pioneiras nessas profissões, até a conclusão de que essa luta não era de todas as mulheres, pois muitas trabalhavam pesado para sustentar seus filhos e famílias.

Observa-se, também, as legislações educacionais atuais referentes aos avanços para a equidade de gênero que ainda não foi alcançada desde as primeiras conquistas como o direito à educação, ao voto, ao trabalho, e também os retrocessos advindos de políticas e, principalmente políticos conservadores no contexto nacional.

Como tentativa de enfrentamento e resistência a estes retrocessos é que insistimos em acreditar que o ensino de História pode ser um instrumento valioso para essa luta, por meio da busca por outro olhar, *outra História*, que se realize pela perspectiva do gênero, dos estudos feministas, para a formação de uma consciência histórica que possibilite participação, crítica, e trabalho para as transformações que necessitamos no país.

Uma dessas transformações, muito urgente, de fato, é a intervenção de todos os âmbitos sociais para o fim da violência contra a mulher, seja ela física ou mental, infelizmente no geral, não se pensa na educação como uma forma de combate a esse tipo de discriminação que termina com a morte de mulheres todos os dias.

As leis não bastam, como temos visto, mesmo com a lei do feminicídio<sup>2</sup>, em vigor, desde 2015, os casos de violência contra a mulher não diminuíram, existe uma situação de desprezo e sentimento de superioridade por parte dos homens que cometem esses crimes, esse tipo de pensamento machista, de cultura do estupro, de misógia, que significa ódio ou aversão às mulheres, precisa de um trabalho amplo para o seu combate. A participação da educação é importante nesse combate, tratando os primórdios desses comportamentos na infância e na adolescência, existe a possibilidade de reversão desses comportamentos na fase adulta.

---

<sup>1</sup>Empoderar dentro das premissas sugeridas é, antes de mais nada, pensar caminhos de reconstrução das bases sociopolíticas, rompendo concomitantemente com o que está posto entendendo ser esta a formação de todas as vertentes opressoras que temos visto ao longo da História (BERTH, Joice, 2018: 16).

<sup>2</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm)

Os dados do Mapa da violência contra a mulher (2015) são alarmantes, todos os dias assistimos a uma nova notícia de crimes dessa espécie,

Entre 2003 e 2013, o número de vítimas do sexo feminino passou de 3.937 para 4.762, incremento de 21,0% na década. Essas 4.762 mortes em 2013 representam 13 homicídios femininos diários. Levando em consideração o crescimento da população feminina, que nesse período passou de 89,8 para 99,8 milhões (crescimento de 11,1%), vemos que a taxa nacional de homicídio, que em 2003 era de 4,4 por 100 mil mulheres, passa para 4,8 em 2013, crescimento de 8,8% na década.

Conforme dizem Luis Felipe Miguel e Flávia Biroli, na introdução do livro *Feminismo e Política* (2014, p.12),

a violência doméstica e sexual se mantém em patamares significativos, a despeito dos avanços na legislação e da maior efetividade na punição aos agressores- mulheres continuam sendo mortas por serem mulheres, em sua maioria por companheiros ou ex-companheiros, chegando a aproximadamente 5 mil mortes por ano no Brasil.

Na discussão que Flávia Biroli (2014) faz em seu texto *O público e o privado*, ela cita uma questão relevante para o debate sobre violência contra a mulher, que é a esfera privada como forma de esconder as violências, com a prerrogativa de manter a privacidade:

A preservação da esfera privada em relação à intervenção do Estado e mesmo às normas e aos valores majoritários na esfera pública, significou, em larga medida, a preservação de relações de autoridade que limitaram a autonomia das mulheres. Em muitos casos sua integridade individual esteve comprometida enquanto a entidade familiar era valorizada. Em nome da preservação da esfera privada, os direitos dos indivíduos *na família* foram menos protegidos do que em outros espaços, ainda que neles as garantias também fossem incompletas e diferenciadas de acordo com as posições sociais. A garantia de privacidade para o domínio familiar e doméstico foi vista, por isso, como uma das ferramentas para a manutenção da dominação masculina (BIROLI, 2014, p.32).

Esses dados estatísticos e todas as questões sobre violência contra a mulher fazem enxergar a necessidade de mudanças, não somente na legislação, mas na educação e cultura do país, este trabalho será uma intervenção nesse processo de múltiplas violências, tratando especificamente do ambiente escolar, mas envolvendo também toda a comunidade.

Diante do momento atual, em relação às políticas educacionais, faz-se necessária a defesa de tudo que já foi conquistado contra as diversas discriminações, como os Parâmetros

Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais, as Diretrizes em Direitos Humanos, a própria constituição, entre outras e, redobrar a atenção sobre o conservadorismo que se aproxima trazendo a mesma justificativa da “privacidade” no contexto acima citado, uma verdadeira falácia que pode enganar a muitos pais, alunos e professores e encobrir as violências na escola, com a justificativa de que em certos aspectos é a família e não a escola que tem a responsabilidade de educar, e assim propagar discriminação contra homossexuais, por exemplo, usando esse discurso de preservação dos valores da família, acima do respeito à coletividade é que se espalham pelo país os projetos de lei da Escola sem Partido, algo muito perigoso para as relações na escola, seja entre estudantes, ou na relação professor-aluno.

A pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil, de 2016, traz dados estatísticos sobre a homofobia na escola, essa pesquisa demonstra, por exemplo, que “muitos/as dos/das estudantes LGBT se sentiam inseguros/as na instituição educacional por causa de sua orientação sexual e identidade / expressão de gênero: 60,2% afirmaram se sentir inseguros/as na instituição educacional no último ano por causa de sua orientação sexual e 42,8% se sentiam inseguros/as por causa da maneira como expressavam o gênero. (Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil) ”<sup>3</sup>

O relatório da pesquisa também traz diversos depoimentos desses estudantes, revelando o quão hostil o ambiente escolar pode se tornar para os estudantes LGBT’s, causando evasão escolar e baixo desempenho,

Muitas vezes ameaçado, humilhado, separado e desamparado. Mesmo assim continuei firme e forte determinado a completar os anos em que perdi por medo, insegurança, e mais medo, com a esperança de que um dia as escolas sejam uma segunda casa, onde além de se aprender sobre apenas fazer expressões matemáticas ou poemas arcaicos, mas também sobre igualdade, sobre respeito, sobre amar o próximo, porque é isso o que deveria ser ensinado nas escolas, respeito. (depoimento de um estudante gay, 16 anos, estado do Paraná)

A escola deve ser um lugar de acolhimento e as estatísticas demonstram que essa não é nossa realidade com as pessoas LGBT’s, trabalhar gênero na escola é uma forma de minimizar a discriminação que ainda acontece, como colocado na introdução da pesquisa, “deve-se continuar a resistir à imposição por forças obscurantistas de retrocessos na educação

---

<sup>3</sup> <http://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>

brasileira, e enfrentá-la com a garantia da laicidade do Estado na prática da educação pública.” (Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil).

É algo preocupante, pois além desses projetos que estão atingindo nossos alunos através das redes sociais, sites, etc., as ideias propostas chegaram aos debates dos planos de educação nacional e de alguns estados, onde foram ferrenhas as discussões acerca da retirada do termo *gênero* dos planos, isso demonstra o quanto se faz necessário partirmos para o embate e impedirmos todas essas vitórias dos setores conservadores da nossa sociedade.

Nesse contexto, os objetivos deste trabalho estão inseridos na busca por dirimir as violências de gênero na escola e atuar para um maior desenvolvimento nos estudos sobre gênero para o ensino de História e para a formação cidadã, através da formação de um núcleo de estudos de gênero na Escola Professor Edmilson Pinheiro- NUGEP. Para essa realização, a pesquisa foi se constituindo através de metodologias da etnografia, foi possível nos aproximar das concepções dos estudantes do ensino médio de uma escola da rede pública do estado do Ceará, acerca das questões relativas a gênero, e construirmos uma forma de intervenção no meio escolar.

A pesquisa está dividida em três momentos, no primeiro capítulo será abordado de que forma a educação para a mulher foi constituída no Brasil no século XIX e, como estão sendo pensadas as políticas educacionais relativas às discussões de gênero na educação brasileira atualmente, seja nas legislações em si, quanto nos materiais derivados delas, como exemplos, os livros didáticos que chegam às escolas de todo o país. Buscamos analisar essa legislação em comparação às realidades vivenciadas por professores e alunos na rede pública de educação. O segundo capítulo tratará das questões teóricas sobre o ensino de História na perspectiva de gênero, a importância dos estudos feministas e de uma educação feminista, as discussões sobre a categoria gênero para o ensino de História, problematizando a importância de um estudo analítico das relações de poder, no decorrer da História e, finalmente, uma discussão sobre a aprendizagem histórica no contexto dos estudos relativos a gênero.

No terceiro capítulo, será abordada a experiência de formação do NUGEP, desde as primeiras oportunidades para se discutir gênero na escola, ao relato de nossas atividades no decorrer de um ano de encontros, estudos e companheirismo, na disputa por espaços de fala e de respeito às nossas questões primordiais no combate às discriminações e em busca de uma escola, uma sociedade mais justa e igualitária. Sendo assim, espera-se que este estudo possa contribuir para outra História, e se te contassem outra História?



## CAPÍTULO 1- MULHERES OCULTADAS NA HISTÓRIA E NA ESCOLA

Neste capítulo, apresentar-se-á uma abordagem sobre o processo histórico da educação feminina e o lugar da mulher na história do Brasil no século XIX, a partir do olhar analítico de June Hahner e outros autores, em seguida, será analisada a legislação para a educação nesse início de século XXI, problematizando seus avanços e retrocessos, na perspectiva de gênero, assim como, a política observada no momento para os livros didáticos de História nesta mesma perspectiva.

### 1.1 A EDUCAÇÃO PARA AS MULHERES NO BRASIL: O LONGO CAMINHO

Está entendido: as mulheres falam, inicialmente entre elas, na sombra do gineceu ou da casa; mas também no mercado, no lavadouro, local de mexericos temido pelos homens que têm medo de suas confidências. O incessante murmúrio acompanha, na surdina, a vida cotidiana. Ele exerce múltiplas funções: de transmissão e de controle, de troca e de rumor. As mulheres contam, dizem- e maldizem- cantam e choram, suplicam, rezam, clamam e protestam, tagarelam e zombam, gritam e vociferam. A voz das mulheres é um modo de expressão e uma forma de regulação das sociedades tradicionais onde predominam a oralidade. Mas sua palavra pertence à vertente privada das coisas; ela é da ordem do coletivo e do informal; ela é proferida no boca-a boca da conversa familiar, na melhor situação possível, no quase ritual da conversação, nos salões aristocráticos ou burgueses, elevada à condição de uma arte, a arte da “bela linguagem” (PERROT, 2005, p. 317).<sup>4</sup>

A educação para as mulheres foi um difícil processo no Brasil, como demonstra June Hahner (1980), no livro *Emanipação do sexo feminino: A luta pelos direitos da mulher no Brasil- 1850-1940*, “a educação para as meninas permanecia atrasada em relação à dos meninos”. A leitura das mulheres, como o mercador britânico John Luccock registrou em 1808, “não devia ir além dos livros de orações, porque seria inútil à mulher, nem deveriam, elas, escrever, pois como foi justamente observado, poderiam fazer mau uso desta arte” (HAHNER, 1980,p.56).

Além do difícil acesso, as escolas também tinham atividades específicas para as meninas, visando seu papel de mãe e esposa na sociedade, como escreve Hahner (1980):

A ênfase (da escola) permanecia na costura, e não na escrita. Mesmo a aritmética exigida nas escolas femininas era inferior à ensinada aos meninos. A lei ordenava, e os pais desejavam que as escolas femininas enfatizassem as prendas domésticas, jamais ensinadas aos meninos. Construía-se bem poucas escolas para as meninas e

---

<sup>4</sup> PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru/SP: EDUSC, 2005, pg. 317.

os baixos salários oferecidos aos professores mostravam-se, em geral, pouco atraentes (HAHNER, 1980,p.76).

No século XIX existiam poucas escolas direcionadas para as meninas e com disciplinas diferenciadas para elas, o número de meninas que recebiam alguma educação era bem pequeno, independente da classe social (HAHNER, 1980, p.56). Segundo Fúlvia Rosemberg, em seu texto *Mulheres educadas e a educação das mulheres*,

Longo foi o processo para a permissão legal do acesso geral e irrestrito das brasileiras à educação escolar. Autorizada em 1827 pela Lei Geral do ensino de 5 de outubro, mas restrita apenas às escolas femininas de primeiras letras, a educação para as mulheres só conseguiu romper as últimas barreiras legais em 1971 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que atribuiu equivalência entre os cursos secundários (ROSEMBERG, 2016, p. 334).

As meninas e meninos não poderiam ficar juntos e era preferível o investimento para a escola destes, pois nesse contexto a junção dos sexos em turmas mistas provocaria uma série de transtornos, como exemplifica Rosemberg, “a convivência de meninas e meninos e de rapazes e moças em um mesmo espaço público escolar, não era vista como prática recomendável, nem pela Igreja Católica, nem pelo ideário positivista que foi se alastrando pelo país no século XIX.” (ROSEMBERG, 2016, p.336).

As barreiras impostas à educação de meninas e mulheres foram constantes, passando por diversos momentos, de maior ou menor abertura para avanços quanto à promoção da igualdade em relação à educação de meninas e meninos. No decorrer de leis, reformas e normas diferenciadas para educação, temos desde manuais específicos para as aulas das meninas, até “prescrições especiais” para o ensino feminino:

Lei Orgânica do Ensino Secundário de 9 de abril de 1942:

- 1- É recomendável que a educação secundária de mulheres se faça em estabelecimentos de ensino secundário de exclusiva frequência feminina;
- 2- Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentado por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante e dada autorização do Ministério da Educação.
- 3- Incluir-se à nas 3ª e nas 4ª séries do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e científico a disciplina da Economia Doméstica.

4- A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar (ROSEMBERG, 2016, p. 337).

Já, no texto, “*Noções vida doméstica (1879): Félix Ferreira traduzindo Madame Hippeau para mulheres brasileiras*” de Maria Helena de Camara Bastos e Tânia Elisa Morales Garcia, as autoras exploram as discussões acerca da educação para as mulheres nesse manual didático adotado para as aulas de economia doméstica das escolas primárias e posteriormente, nas aulas para o sexo feminino, no Liceu Imperial de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro.

Ao longo do século XIX, a educação da mulher continua a ser foco de intensos debates sobre a melhor educação a ser-lhes destinada, e uma meta a ser alcançada pelos liberais anticlericais, como podemos verificar pelas iniciativas de prolongamento da escolaridade das mulheres a criação da Escola Normal Feminina (Sevres, 1881). No entanto, ainda predomina uma perspectiva de âmbito privado para a educação das mulheres, ou seja, sua formação destinava-se à melhor prepará-la para as atividades domésticas ou do lar (BASTOS; GARCIA, 1999, p. 78).

Os debates nesse momento, também no Brasil, ocorreram sobre qual o papel da mulher na sociedade, quais as necessidades para esse contexto pós-revoluções, até que ponto e de que forma a educação feminina seria interessante, para Joaquim Teixeira de Macedo:

Infelizmente muitos querem confundir a verdadeira educação com a intitulada emancipação da mulher, ideia extravagante que de nossas mães, esposas e filhas faria entes híbridos, fatais a si mesmos e às nações constituídas, se tal ideia viesse a se realizar nas proporções admitidas por esses transformadores (BASTOS; GARCIA, 1999, p. 81).

A preocupação, em pauta, era com o desmantelamento do lar, da família, em oposição às novas demandas educacionais e profissionais, na educação feminina vigente, até o momento, o objetivo maior da educação para as mulheres seria educá-las para executarem boa administração do lar, formar “verdadeiras donas de casa” ou “rainhas do lar”, sabendo ser agradável e culta ao mesmo tempo, para aquelas que podiam se dedicar exclusivamente aos afazeres domésticos, vale lembrar que as mulheres de baixa renda sempre trabalharam, seja como domésticas, cuidadoras, professoras, etc., assim era a disciplina de economia doméstica.

Deveria compreender desde conhecimentos elementares de trabalhos de agulha até os de economia doméstica - cozinha, manutenção da roupa, cuidados com a limpeza da casa, do jardim e do galinheiro, são temas recomendados. O ensino desses conteúdos deveria contribuir para uma reforma moral, propagando o gosto pela ordem, pela higiene, considerada uma manifestação do sentimento de dignidade. Assim sendo, a disciplina deveria ser de interesse de todos, mas, principalmente, destinada à educação das classes populares (BASTOS; GARCIA, 1999, p. 83).

Já para as classes um pouco mais elevadas, poderiam existir outros currículos, para casos de extrema necessidade, nos quais precisassem se sustentar, assim “para cada classe os valores apropriados”:

As prendas de salão realçam os dotes naturais, mas não constituem uma verdadeira dona de casa. Cumpre, por isso mesmo, reunir desde cedo a soma de conhecimentos para saber governar bem uma casa, pois é da boa ordem e da paz doméstica que depende a felicidade do casal. Ides aprender belas-artes e as belas-artes serão prendas, se vierdes a ser abastadas; serão, porém, profissões, se precisardes um dia ganhar para o próprio sustento ou auxiliar os minguados recursos do casal. Assim, pois, adquirireis a um tempo um capital e um adorno. Essa educação seria a aurora da independência da mulher brasileira. No entanto, essa liberdade não significaria "ir contra as leis da sociedade, ser doutora, nem literata, nem livre-pensadora ", mas "ter prendas, ter dotes de espírito e de coração, é ter inteligência culta, discernimento claro" (BASTOS; GARCIA, 1999, p. 87).

Quanto às diferenças em relação à educação dos meninos, esta se encontrava bem acima em termos de conteúdos científicos ensinados:

Enquanto as meninas aprendiam a ler, escrever, as quatro operações, a rezar, a bordar e os demais "mistérios do lar", os meninos tinham um currículo mais consistente em que aprendiam inclusive decimais e proporções. As razões desta diferenciação transpareciam, por exemplo, na fala do Marquês de Caravelas, em que afirma que as meninas não deveriam aprender tais coisas, pois que "o seu raciocínio é inferior aos dos meninos". Assim, o currículo diferenciava o sexo: para as meninas costura simples, trabalhos de agulha; para os meninos prática manual de ofícios (BASTOS; GARCIA, 1999, p. 84).

Com o processo de proclamação da República, as propostas de mudanças para a educação pública seriam o caminho para o progresso brasileiro, mas no novo contexto republicano, tampouco houve preocupação com a educação para as mulheres ou com o ensino e a aprendizagem destas, e sim, com a formação de um modelo de cidadão para o país, com a educação dos filhos deste país, e a mãe teria um papel relevante nesse processo.

Conforme Hahner (1980, p. 126).

Os homens criavam as leis que regulamentavam a educação pública e debatiam teorias de educação no parlamento ou na imprensa. Por isso, em matérias de educação para as mulheres, tudo refletia a percepção masculina do papel social e das atividades a serem por elas exercidas.

A conclusão que chega a autora, de que os homens fazem as leis no século XIX, está de acordo com o que vimos até aqui sobre a educação feminina, mas será que isso se modificou? Ainda temos uma grande maioria masculina no nosso legislativo e executivo; ainda temos que conviver com a disparidade de gênero na política e essa disparidade traz consequências diretas para as vidas das mulheres, como no século XIX.

As propostas de leis pela descriminalização do aborto no Brasil, ainda são exemplos disso, nas comissões de debate a maioria que se impõe, é masculina, haja vista que é maioria em todos os âmbitos da política, ainda no século XXI, conforme tabela do IBGE que demonstra dados sobre a desigualdade de gênero no Brasil.

**Quadro 1-** Estatística de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil

<b>Proporção de cadeiras ocupadas por mulheres em exercício na Câmara dos Deputados, no Senado Federal e total, segundo Unidades da Federação – 2017</b>									
Unidades da Federação	Cadeiras ocupadas								
	Câmara dos Deputados			Senado Federal			Total		
	Total de cadeiras	Total de mulheres	Proporção de mulheres (%)	Total de cadeiras	Total de mulheres	Proporção de mulheres (%)	Total de cadeiras	Total de mulheres	Proporção de mulheres (%)
<b>Brasil</b>	<b>513</b>	<b>54</b>	<b>10,5</b>	<b>81</b>	<b>13</b>	<b>16,0</b>	<b>594</b>	<b>67</b>	<b>11,3</b>

Fonte: IBGE, (tabela 44<sup>a</sup>)<sup>5</sup>

No ENEM de 2017, uma questão sobre a participação feminina na política chamou a atenção dos estudantes, no momento em que foi realizada, junto a eles, a correção desta prova, a questão falava da baixa representatividade feminina no poder legislativo e perguntava qual a forma de tentar diminuir essa disparidade elaborada pelo Estado. Na correção dos itens, o correto seria aquele que versava sobre as cotas de gênero nas candidaturas partidárias.

<sup>5</sup><https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil?=&t=downloads>.

Muitos estudantes erraram a questão e marcaram itens como apoio financeiro a lideranças femininas, etc., eles não sabiam da existência dessa cota e alguns questionaram se seria justo, disseram coisas como: “as próprias mulheres não votam em mulheres”, “elas não estão lá porque não querem ou não se interessam por política”, esse momento ficou marcado, pois, pôde ser percebido, que nesse caso, não houve um processo de pensamento histórico sobre as questões femininas, sendo assim, será que eles imaginavam que as mulheres sempre tiveram o mesmo nível de acesso aos espaços públicos? Às salas de aula primárias? Aos cursos superiores? E principalmente aos espaços de decisões políticas?

Essa história das lutas e conquistas femininas e a explicação de por quais motivos até hoje existe a necessidade de cotas, não está nas aulas de História, nem nos livros didáticos, que aos poucos estão modificando essa lacuna, passamos pelos processos históricos, colocando como um processo homogêneo, esquecendo-nos de reiterar quais grupos desfrutaram das mudanças e quais grupos permaneceram no estágio anterior às “revoluções”.

Após a aula, algumas alunas ficaram em sala e quiseram aprofundar a explicação sobre a questão. Conversou-se sobre como as meninas e meninos têm educação diferenciada em casa, como eles são incentivados a se impor, a não levar desaforo pra casa; as meninas a serem quietas, educadas, falarem baixo, e como isso chega, por exemplo, à sala de aula que estávamos, comentou-se que na maioria das salas, os meninos falam mais, não têm vergonha de se expor, sejam nas respostas aos professores, sejam nas brincadeiras em sala, e como as meninas, muitas vezes, são mais tímidas para se expor, e muitas vezes são caladas pelos meninos que falam mais alto, se em sala de aula é assim, imagine na sociedade como um todo, quem são os que se destacam na comunidade, os que mais falam ou falam mais alto? Quem tem mais oportunidades de fala? Quem se impõe de várias maneiras ante as mulheres? Essa realidade está mudando e tem que mudar cada vez mais rápido, por isso, as cotas partidárias são uma forma de ajudar nessa mudança.

As pautas são outras, não mais o direito à educação, mas ainda são pautas relativas às mulheres em que estas não têm a participação devida, os movimentos sociais sim, estão na luta pelas causas femininas, assim como estiveram essas mulheres no século XIX, fazendo acordos com políticos, buscando apoio de vários setores para conquistarem o acesso à educação e, posteriormente, ao voto e ao trabalho, que não o doméstico, o magistério ou a enfermagem, profissões aceitáveis para as mulheres que precisassem se sustentar. É importante ressaltar que “as mulheres sempre trabalharam. Seu trabalho era da ordem do

doméstico, da reprodução, não valorizado, não remunerado. As sociedades jamais poderiam ter vivido, ter-se reproduzido e desenvolvido sem o trabalho das mulheres, que é invisível” (PERROT, 2007,p.109).

Segundo Hahner (1980, p. 136), “as que lutavam pelo direito à educação empregavam argumentos semelhantes aos utilizados pelos homens de mente progressista do país, de progresso, desenvolvimento econômico.” Usavam exemplo dos Estados Unidos e até a justificativa da maternidade e educação dos filhos, filhos que seriam os novos cidadãos republicanos e por isso necessitavam de uma melhor educação advinda das mães.

Para as mulheres que precisavam se sustentar, existiam profissões “específicas”, além dos serviços domésticos, essas profissões seriam a enfermagem, ligada aos cuidados, um “dom” feminino e a educação de crianças, que não se afasta da noção do cuidado nas séries iniciais, onde o cuidar está mais presente, existiu e ainda existe, uma maioria feminina na função, como diz Ana Maria Colling (2015, p.35), “a denominação de “tias” como ainda são chamadas as professoras em muitas escolas, é uma herança destes tempos, retirando o caráter profissional das professoras”. E como expõe Hahner (1874, p. 80), na matéria do jornal *O domingo* de 14 de junho de 1874: “As mulheres devem tornar-se professoras, porque garantem mais os princípios de moralidade e poderiam receber menores salários, uma alternativa às mais pobres”.

Com a entrada cada vez maior da mulher no magistério, e os primeiros jornais produzidos por e para mulheres, para tratar de suas questões específicas (*O Sexo feminino- 1873/ Jornal das senhoras- 1852*), fortalece-se a luta pela emancipação feminina em diversos âmbitos da sociedade brasileira: “Das fileiras da florescente minoria nacional de mulheres alfabetizadas, vieram as primeiras defensoras da emancipação feminina no Brasil e a audiência para os efeitos e exortações divulgadas por essas pioneiras” (HAHNER,1980,p. 83).

As primeiras mulheres a buscarem carreiras diferentes daquelas “aceitáveis” para as mulheres enfrentaram verdadeiras batalhas, inclusive judiciais e no legislativo para ter direito a cursar medicina ou direito, por exemplo. As discussões se davam em torno da incapacidade das mulheres, do cérebro das mulheres para as ciências, para a medicina, com tratados fisiológicos a cerca do tamanho do cérebro feminino, deputados e médicos debateram, por exemplo, em 1878, no estado de Pernambuco se haveria ou não, a possibilidade (ou necessidade) de uma estudante cursar medicina nos Estados Unidos.

Em seu livro *Uma ciência da diferença: sexo e gênero na medicina da mulher*, Flavia Rohden traz exemplos desses debates médicos sobre as diferenças entre os sexos, estudando as teses e monografias da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, ela trabalha uma tese chamada “*A Puberdade da Mulher*”, de João das Chagas e Andrade, de 1839 em que este expõem os argumentos para a definição dos papéis sócias de homens e mulheres na sociedade do séc. XIX.

O autor acrescenta a inevitável evocação ao cérebro feminino:  
De mais, já vimos que a cabeça da mulher era mais pequena que a do homem, e isto não só de uma maneira absoluta, mas até comparando-se os cérebros de dois indivíduos de sexo diferente e da mesma estatura. Desta inferioridade do cérebro decorre naturalmente que a energia das faculdades intelectuais da mulher, consideradas coletivamente, será menor que no homem. Seu frontal é menor, mais coberto, segue mais a direção do nariz, e deixa ver apenas uma pequena curva; disposição que importa menor capacidade da parte craniana que contém os órgãos cerebrais, que presidem as faculdades intelectuais. (Andrade, 1839:4) Em função de diferentes desenvolvimentos nas partes do cérebro, em cada sexo se desenvolveriam determinadas faculdades: sendo o frontal tão pequeno na mulher, se observa geralmente em grau muito fraco os órgãos da comparatividade e da causalidade, dos quais o primeiro dá a faculdade de discernir com habilidade os traços e semelhanças dos objetos para formar um juízo exato a seu respeito; o segundo a de elevar-se à origem das coisas, e de aprofundar sua natureza. Mas, em compensação à estreiteza do frontal, a parte posterior do crânio é mais larga e mais saliente, e é nesta parte que residem os órgãos correspondentes às qualidades afetivas, que, por assim dizer, constituem a existência moral da mulher. Vê-se, pois, que o mau êxito que elas obtêm sempre que se dedicam às altas ciências e à política, é antes um efeito de organização que um vício de educação, como pretende Condorcet. O homem, destinado para os grandes trabalhos, para com a energia de sua inteligência fazer conquistas nas artes e nas ciências, não devia ter uma organização em tudo igual à da mulher, porque os fins destinados a ele em grande parte diferem dos destinados à mulher. (Andrade, 1839:4. Grifos do autor.) Observa-se aqui nada menos que a justificativa biológica para os papéis sociais diferenciados exercidos por homens e mulheres. O autor deixa bem claro que não se trata simplesmente de falta de preparo da mulher, mas sim de uma organização corporal diferenciada. A natureza já teria definido e qualificado homens e mulheres para o preenchimento de funções específicas. A mulher é mais afetiva, enquanto o homem é dotado de inteligência. No mundo das ciências e da política, ou seja, no mundo público, só há chances para o segundo. (Rohden, 2001, pgs. 118 e 119).

Em 1874, outra estudante chamada Maria Augusta Generosa Estrella, já estava nos Estados Unidos cursando medicina, formando-se em 1881, sendo a primeira brasileira médica. Outras brasileiras conseguiram fazer o mesmo e escreviam de lá para os jornais femininos.



Para convencer as mulheres brasileiras de suas aptidões latentes, e para mostrar que “tanto a mulher como o homem se podem dedicar aos estudos das ciências”. É preciso que as mulheres “reconheçam que os homens são injustos para com elas , julgando-as incapazes de concepções sublimes e cometimentos científicos”, e que apenas a insuficiência de sua educação impediu-as de estar no mesmo nível que eles (Hahner, 1980, p. 70).

Apenas em 1879 as instituições superiores abriram as portas às mulheres, o preconceito, as dificuldades impostas ao exercício das profissões e até a ridicularização das profissionais eram constantes no século XIX e ainda hoje podemos ver resquícios de desvalorização do trabalho feminino, haja vista os salários desiguais pelo trabalho nas mesmas funções, nos esportes, cujos prêmios são inferiores aos masculinos, ou mesmo descrença nas capacidades das profissionais de várias áreas, mas principalmente as ainda dominadas por maioria masculina, com as engenharias.

Numa edição da *Revista Illustrada* de 1889, “alguns homens não veem qualquer impedimento em considerar a mulher socialmente igual ao homem, outros combatem esse ponto de vista, por todos os meios e com todas as armas, inclusive com o ridículo” (HAHNER, 1980,p. 154). Joaquim José da França Júnior, um advogado, funcionário público, escreveu uma peça chamada *As doutoras (1889)*, na qual hostiliza as pioneiras na medicina:

O assunto dessa peça diz respeito a dois companheiros de classe de um curso de medicina que se casam no dia da graduação e montam um consultório em conjunto. Mas a insistência da esposa pela igualdade dentro do casamento e sua bem-sucedida competição com o marido por pacientes põem sua união em perigo. Tanto ela quanto o pai, um crente no progresso e seguidor biruta dos esquemas de fazer dinheiro, argumentam pela individualidade e emancipação da mulher. Como algumas outras feministas, ela se opõe a especificamente às mulheres como “máquinas de procriação” (Ato II, cena 2). Sua mãe prefere de longe os velhos tempos, quando “as mulheres não se lembravam de serem doutoras e limitavam-se ao nobre e verdadeiro papel de mães de família”. Finalmente, essa mulher doutora sucumbe não aos argumentos, mas aos ciúmes por causa de outra mulher e ao amor ao seu marido, que insistia em ser o “chefe da família”- senão... Ela renuncia à sua carreira e tem um filho. Como diz sua mãe, as leis da natureza devem vencer. A peça termina com ex-doutora proclamando que o filho é suficiente para preencher sua vida (HAHNER, 1980, p. 74 e 75).

Mesmo com as dificuldades, cada vez mais mulheres buscaram os cursos mais privilegiados, as primeiras advogadas também passaram pelo mesmo processo de ridicularização, às quais enfrentavam, através das causas ganhas, da imprensa feminina que se

ampliava, e também na busca de consensos com a moral do contexto, as médicas, por exemplo, passaram a se especializar em ginecologia para atender as mulheres que muitas vezes tinham vergonha dos médicos homens e passaram a usar isso como argumentos para a formação das médicas para o país.

Toda essa luta para ter acesso à educação superior e ao trabalho nessas áreas foi o começo da questão da emancipação feminina, depois as mulheres forçaram a entrada em concursos públicos, utilizando-se de brechas nas leis que não mencionavam a proibição de mulheres a concorrerem aos cargos públicos, nos departamentos governamentais, com isso, “despertando, finalmente também o tema da igualdade política” (Hahner, 1980, p. 76).

É importante salientar que esse mesmo contexto abriga outra realidade para as mulheres pobres, enquanto Hahner nos mostra a luta pelo ensino superior para mulheres de famílias abastadas, Maria Odila da Silva Dias nos traz em *Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX*, a vida das mulheres que sempre trabalharam,

Os observadores contemporâneos também descreveram negras de tabuleiro sentadas nas calçadas da Rua da Quitanda Velha, durante o dia ou a noite, sob iluminação fumacenta dos rolos de cera escura, pregados nos tabuleiros ou socados nos turbantes, quando caminhavam lentamente, jogando sombras pelo caminho. Atestam, constantemente, a presença de mulheres pobres nas ruas onde quase não aparecem senhoras das classes dominantes, ou nas igrejas, sentadas no chão, em esteiras. Transmitem imagens de vultos escuros envoltos em panos negros. E quase mais acrescentam sobre suas condições de vida. Os preconceitos impõem silêncio e omissão sobre onde moravam e como sobreviviam. (Dias, 1984, pg. 14)

Em plena chegada da República a questão da emancipação feminina encontrava diversos entraves à participação das mulheres na política do país, entraves esses impostos por homens que novamente colocavam em questão a capacidade da mulher para esse assunto ou o “medo” de destruição da família, com as mulheres fora de casa, trabalhando e envolvidas nas questões políticas:

Na concepção geral, o voto não se compatibilizava com o mundo feminino dos sentimentos e do lar: ele marcava uma fissura definitiva na ativa esfera masculina. Muitos homens temiam que o mais puro e nobre dos sexos, caso apeasse do pedestal ou dispensasse o abrigo do lar, poderia manchar-se ou corromper-se e, com isso, a sociedade esfacular (Hahner, 1980, p.156).

A luta pelo direito ao voto foi outra constante para as mulheres e proporcionou o fortalecimento do movimento feminista no Brasil, com a mudança no próprio discurso das mulheres, através dos jornais femininos, manifestações, na busca pela igualdade de condições, agora não eram “os outros”, filhos, maridos que precisavam de uma mãe e esposa bem educada, culta e instruída, “agora era a auto-realização que era importante: as mulheres não podiam continuar sendo mutiladas em sua personalidade” (Hahner, 1980, p.163).

Seria o momento ideal, a construção de uma nova sociedade, mais igualitária, baseada em princípios de liberdade, mas não para as mulheres que ainda tiveram muita luta pela frente antes da “concessão” do voto como direito a elas, como vemos ainda em alguns livros didáticos no contexto da chamada Era Vargas.

Após quase 130 anos da Proclamação da República, as mulheres alcançaram níveis maiores de igualdade em relação as mais variadas questões sociais, educacionais, trabalhistas e políticas, porém, ainda passam por algumas dificuldades impostas ao questionamento de suas capacidades, ou julgamentos por atitudes tomadas, forma de viver, escolhas, como ser ou não ser mãe, esposa, etc. Em 2016 observou-se o processo do golpe parlamentar e judiciário que retirou Dilma Rousseff do cargo como Presidenta da República, a primeira da nossa república, e como o fato de ser mulher, foi diversas vezes motivo para críticas, xingamentos, questionamento sobre sua capacidade de presidir uma nação.

Era notória a percepção de episódios como os xingamentos na abertura da copa de 2014, que não seriam os mesmos se direcionados a um homem, os adesivos espalhados pelo país com a imagem da presidenta de pernas abertas nos tanques de gasolina dos carros, por conta dos aumentos nos combustíveis<sup>6</sup>, as matérias de revistas exaltando a beleza da esposa do seu vice e as qualidades de “bela, recatada e do lar<sup>7</sup>”, em total tom de crítica ao que representa uma mulher como presidente, e não como primeira-dama, nas críticas que diziam que ela era dura demais (uma mulher deveria ser mais sensível, mesmo em cargos de chefia) ou que por ser mulher não tinha pulso firme para lidar com os políticos homens<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> <https://www.revistaforum.com.br/adesivos-misoginos-sao-nova-moda-contra-dilma/> A matéria da revista fórum, de 1 de julho de 2015, traz reportagem sobre a misoginia de tal ato impetrado contra a presidenta em forma de “protesto” pelo aumento dos combustíveis.

<sup>7</sup> <https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/> A matéria da Revista Veja de 18 de abril de 2016, traz o perfil de Marcela Temer, elogiando o fato de ser bela, recada e “do lar”, demonstrando um modelo a ser seguido pelas mulheres, ou colocando-a como exemplo de mulher.

<sup>8</sup> O Processo. Direção: Maria Augusta Ramos. Brasil, Alemanha: 2018. O filme traz uma fala de Dilma, onde expõe as críticas que sofreu, em diversos momentos de que seria fraca para lidar com a política, de maioria

Pôde-se perceber o caráter misógino desse golpe, que teve apoio de uma grande parcela da população, também machista e misógina, que não suportava as mulheres nos cargos de poder, como se, para as mulheres coubessem somente os cargos de menor importância, ou nem cargos políticos deveríamos ter, servindo apenas para “enfeitar”, ser bela e ser esposa, como eram os primeiros debates sobre a educação e profissionalização das mulheres.

Temos muito ainda a percorrer pela igualdade de gênero na política, que é a representação da nossa vida e sociedade, por exemplo, na educação as mulheres, no geral, são a maioria, mas tivemos apenas uma professora como ministra, no governo Figueiredo e nos demais cargos persistem a mesma desigualdade. Como esse quadro será transformado se está sendo formada uma sociedade cada vez mais desigual? Segundo dados do IBGE, as mulheres em cargos gerenciais de 2012 a 2016 não passa dos 39% em proporção aos homens:

**Quadro 2** - Estatísticas de Gênero - Indicadores sociais das mulheres no Brasil - 1

<b>Participação das mulheres nos cargos gerenciais, com indicação do coeficiente de variação, segundo características selecionadas – 2012</b>						
Características selecionadas	Pessoas ocupadas em cargos gerenciais					
	Total (1 000 pessoas)		Sexo			
			Homens		Mulheres	
	Absoluto	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)
<b>Brasil</b>	<b>3 298</b>	<b>2,3</b>	<b>63,2</b>	<b>1,2</b>	<b>36,8</b>	<b>2,1</b>

Fonte: IBGE tabela 45<sup>9</sup>

**Quadro 3** - Estatísticas de Gênero - Indicadores sociais das mulheres no Brasil - 2

<b>Participação das mulheres nos cargos gerenciais, com indicação do coeficiente de variação, segundo características selecionadas – 2016</b>		
Características selecionadas	Pessoas ocupadas em cargos gerenciais	
	Total	Sexo

masculina, ou seria muito dura com seus subordinados, exercendo a chefia de forma não esperada para uma mulher, da qual se espera maior sensibilidade.

<sup>9</sup><https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil?=&t=downloads>

	(1 000 pessoas)		Homens		Mulheres	
	Absoluto	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)
<b>Brasil</b>	<b>3 527</b>	<b>3,0</b>	<b>60,9</b>	<b>1,5</b>	<b>39,1</b>	<b>2,3</b>

Fonte: IBGE tabela 45

Esses dados são relevantes para perceber que eles não acabam em si, mas têm consequências para toda a sociedade. Se não encontrar mulheres em cargos de chefia, se não observar mulheres sendo respeitadas nessas posições, se não perceber o trabalho e esforço das mulheres na História, em livros de História, como esperar que as atitudes em relação à violência contra a mulher, de desrespeito à diversidade e igualdade entre todos que compõem uma sociedade possam existir? Como esperar que a mentalidade se modifique?

A sociedade de hoje em dia, ainda acredita que é obrigação da mulher o cuidado com os filhos e com os afazeres domésticos, segundo Flávia Biroli (2014):

Relações mais justas na vida doméstica permitiriam ampliar o horizonte de possibilidades das mulheres, com impacto em suas trajetórias pessoais e suas formas de participação na sociedade. O âmbito das relações familiares e íntimas pode ser também o da distribuição desigual das responsabilidades sobre a vida doméstica e sobre as crianças, dos estímulos diferenciados que favorecem um maior exercício da autonomia, no caso dos homens, e a obediência ou o engajamento em relações que cultivam uma posição de dependência e subordinação para as mulheres. Quando a organização das relações na vida privada constitui barreira à participação paritária de mulheres e homens na vida pública, fica reduzida a possibilidade de que as questões que se definem como relevantes a partir da experiência das mulheres na vida doméstica, como o cuidado com as crianças e os idosos e a violência e a dominação de gênero na família, ganhem visibilidade na agenda pública e nos debates políticos (BIROLI, 2014, p.34).

As estatísticas comprovam que as mulheres não estão de maneira paritária, ocupando os cargos de chefia e de representação política, mesmo já tendo chegado aos níveis superiores de educação, não chegam, em maioria, aos cargos de chefia, essa questão pode vir das atribuições à mulher na vida doméstica, o gasto de tempo bem maior com atividades domésticas em relação aos homens, atrasariam as mulheres nas suas carreiras em vários níveis, ocasionando a disparidade nos cargos de chefia.

Comentários e “memes” colocando a competência da presidente e outras mulheres do alto escalão do governo em cheque com frases como: “se tivesse lavando louça, isso não teria acontecido”, inundaram as redes sociais, estamos passando por uma onda conservadora, onde

vemos pessoas colocando para fora todos os seus preconceitos de forma escancarada e daí para hoje, novembro de 2018, vêm abrindo mais e mais os caminhos para o retrocesso, haja vista as posições do governo eleito. A luta por igualdade de gênero que ainda não alcançou todos os seus objetivos, passa hoje por mais um entrave de cunho político e social que atrasa, mas não por muito tempo, as conquistas que se desejam.

## 1.2. LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS SOBRE GÊNERO: AVANÇOS X CONSERVADORISMO

A Constituição Federal de 1988 cita em seu artigo 3º, que “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I- construir uma sociedade livre, justa e solidária; II- garantir o desenvolvimento nacional; III- erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV- promover o bem estar de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” Esse artigo é um dos que mostram a concepção de formação cidadã pós-contexto ditatorial e pode ser interpretado como primordial para a educação.

Ainda sobre educação, a constituição, em seus artigos 205 e 206<sup>10</sup> demarcam os objetivos e princípios para a educação no país, dentre estes, *a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar pensamento, a arte e o saber; e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino*; princípios que foram construídos a duras penas no processo constitucional e em 2018 foram atacados de forma direta pela “onda” conservadora que estamos vivendo.

Em *Professor cidadão, educando cidadão*, Joana Neves aborda o tema tratando da cidadania em relação ao regime político, e à escola, observando o período da ditadura civil-militar até o processo de abertura política, em que expõe o modelo de “cidadão” exigido pelo regime e sua repercussão na educação, através, principalmente, do desmonte de disciplinas de ciências sociais e inserção da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC).

---

<sup>10</sup>Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.; Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola ;II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

Explica Rodrigo Patto Sá Motta, em seu livro *As Universidades e o Regime Militar*, que: “Os valores que inspiravam a criação da EMC estavam presentes entre apoiadores do regime desde 1964 (patriotismo, religiosidade, anticomunismo), porém, como sensibilizavam de maneira especial os segmentos mais à direita, foi necessário o contexto de radicalização “revolucionária” do AI-5 para viabilização do projeto.” Alguns dos objetivos da EMC eram:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais, éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sociopolítica- econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto à obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (MOTTA, 2014, p.185).

Após o longo processo de abertura política, foram se modificando os parâmetros para a cidadania, e a necessidade de formação de um novo cidadão, nesse momento:

O cidadão é, porém, o construtor da democracia. Sem um não há a outra. Desse modo a cidadania não pode ser entendida mais como concessão. Ela é direito inerente de todos. Cada um será, portanto, nos regimes democráticos, sujeito da sua própria cidadania. Formar o cidadão se torna, assim, por suposto, a criação de espaços e momentos adequados à sua atuação. O direito à cidadania não prescinde do dever, mas, com certeza, o antecede (NEVES, 2000, p. 31).

No âmbito específico da educação, segundo Neves, ainda houve demora na definição dos novos parâmetros e mudanças nas legislações anteriores, a obrigatoriedade da EMC, por exemplo, foi retirada apenas em 1994, pouco antes da promulgação da principal lei para a educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996. A conferência *Educação no Brasil: O que há de novo?*, proferida em 04 de abril de 1996, da mesma professora Joana Neves, aponta os avanços e/ou permanências das políticas educacionais daquele momento, ela analisa, ainda, a recém promulgação da LDB e o lançamento dos PCN, além da divulgação da avaliação dos livros didáticos, ela diz:

Quando, no final de 1996, o Jornal Nacional, pela voz embargada do mais convicto porta voz do otimismo oficial- Cid Moreira- anunciou a aprovação da nova LDB pela Câmara Federal, a notícia soou tão nebulosa que é de se duvidar que qualquer pessoa, mesmo sendo profissional da educação, tenha entendido (NEVES, 2000, p. 37).

A crítica da professora se dá em razão da falta de diálogo no processo de elaboração da LDB, com os mais interessados e competentes para isso: os professores da educação básica, já que o documento foi pensado, debatido e escrito principalmente por pedagogos, sendo os professores de disciplinas específicas, apresentados ao material já elaborado em seminários pelo país. Essa falta de participação trouxe e ainda traz o desconhecimento desta lei por parte de muitos professores, aqueles que executaram, mas não discutiram tais diretrizes.

Além disso, o processo de tramitação do projeto de lei foi bastante conturbado, com disputas de interesses e, como parece de praxe na nossa política de golpes, uma aprovação exigida às pressas resultou em uma legislação que ainda precisava ser mais discutida.

No artigo de opinião, *A propósito da LDB*<sup>11</sup>, de Arthur Roquete de Macedo para o jornal Folha de S. Paulo, em 20 de outubro de 1995, ele relata os trâmites pelos quais passava esse projeto de lei:

O projeto da nova LDB é fruto de um longo processo de elaboração, desenvolvido com a participação de entidades do setor educacional e aperfeiçoado mediante substitutivos, versões e emendas apresentadas. Introduzido no Congresso em 1988, o projeto evidenciou em sua tramitação o reflexo do momento histórico e político em que vivíamos a redemocratização que então se realizava após os longos anos de regime militar. (...) O projeto passou por diversos relatores na Câmara, que o aperfeiçoaram em sucessivas versões com o auxílio de sugestões de entidades da área educacional, vindo a ser aprovado em maio de 1993. Encaminhado ao Senado, foi relatado pelo senador Cid Sabóia de Carvalho, que o analisou criteriosamente, extirpando o que considerou "excessos de regulamentação e impropriedades em sua redação". O parecer e o projeto substitutivo de Cid Saboia foram aprovados na Comissão de Educação do Senado em novembro de 1994 com apoio das entidades e sindicatos de educação.

A partir desse contexto, fica fácil entender o motivo pelo qual a professora Joana Neves fala da falta de entendimento da lei pela população em geral e pelos profissionais em educação, o texto que vinha sendo discutido e alterado em suas versões na comissão especial, com apoio das entidades educacionais e da sociedade civil, foi “interrompido” para a discussão de um novo texto, de autoria de Darcy Ribeiro, no Senado e que passa a ser relator do texto Cid Saboia.

---

<sup>11</sup><https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/10/20/opiniao/10.html>



Ainda, de acordo com Joana Neves:

A LDB- resultou de golpe na educação brasileira. Depois de longos debates acadêmicos, sindicais e parlamentares, levados a efeito pelas diversas entidades componentes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, quando se tinha chegado a um projeto de lei, não ideal, mas possível, (segundo expressão de Florestan Fernandes)- o substitutivo do Senador Cid Saboia- o processo parlamentar, por meio de uma manobra que desrespeitou o Regimento do Senado, foi atropelado pelo projeto/substitutivo *Darcy Ribeiro*. A nova LDB representa tudo, menos um debate nacional (NEVES, 2000, p. 42,43).

Segundo Maria da Graça Nóbrega Bollmann e Letícia Carneiro Aguiar em seu texto *LDB: projetos em disputa - Da tramitação à aprovação em 1996*, as disputas em torno da educação no Brasil, eram quanto à concepção em si, disputas entre os setores público, defendido pelo fórum nacional em defesa da educação pública (FNDEP) e privado defendido por entidades do setor privado e igreja católica que “alegavam que as famílias tinham o direito de “escolher o tipo de educação ser dado a seus filhos e combatendo o que chamavam de monopólio estatal do ensino.”

As atividades do FNDEP frente à grande tarefa de intervir na política educacional como um todo e na LDB particularmente desafiavam as entidades. Formava-se na Câmara dos Deputados um Bloco Suprapartidário: Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Democrático Trabalhista (PDT), Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Partido Comunista do Brasil (PC do B) e Partido Comunista Brasileiro (PCB), siglas existentes, à época. À frente das negociações, entre o Fórum e os deputados da Comissão Suprapartidária, estavam figuras como a do deputado Florestan Fernandes. Enfrentando os espaços contraditórios do poder constituído, os integrantes do FNDEP expressaram, por inúmeras vezes, seu descontentamento com os rumos da nova LDB. De um lado, o projeto de LDB do Fórum, caracterizando uma construção democrática, seja na forma de conduzir o processo, seja nos conteúdos propostos; de outro lado, os mais de oito anos de tramitação no Congresso Nacional, influenciada pela mudança na composição política partidária dos parlamentares, que acabaram por definir, sob a relatoria do senador Darcy Ribeiro, uma Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional “não consensuada” com os setores da sociedade organizada e participantes de todo o processo.

As disputas ficaram cada vez mais acirradas, de um lado setores progressistas visando detalhar ao máximo os investimentos em educação pública e de outro, setores governistas e com uma visão neoliberal para a educação, e que buscaram forçar um resultado favorável ao governo:

De golpe em golpe, finalmente, foi aprovado, em 25 de outubro de 1995, o Substitutivo Darcy Ribeiro, sendo, assim, excluído do cenário o projeto democraticamente construído, ou seja, o Substitutivo Cid Sabóia. O texto do Substitutivo Cid Sabóia não foi o ideal, mas representava o consenso possível, após grandes dificuldades de negociações. Contudo, tentou-se garantir pontos significativos no processo de luta pela escola pública – universalização da educação básica, com acesso e permanência; Sistema Nacional de Educação Unificado que permitisse o mesmo padrão de qualidade em todos os níveis e a garantia de verbas públicas para a escola pública. Assim, sem a necessária discussão política com as entidades, foi desrespeitado todo um procedimento democrático de elaboração pela sociedade, que contou com o apoio dos deputados Florestan Fernandes (PT-SP), Ivan Valente (PT-SP), Pedro Wilson (PT-GO), Marina Silva (PT-AC) e a senadora Emília Fernandes (PTB-RS), entre outros parlamentares. (Bollman e Aguiar, 2016, p. 210).

Apesar de todas essas questões de cunho contraditório, a LDB foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, trazendo os princípios e finalidades que direcionaram a educação brasileira, como exposto no art.2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E, em seus princípios, vale destacar: “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;”

Esses princípios estão em consonância, de forma geral, com a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*<sup>12</sup>, que estabelece em um documento de 10 artigos, ações visando garantir educação para todos. As ações vão desde satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, como leitura, escrita, até “defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que diferiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos.”. O artigo 3º traz a necessidade de universalizar o acesso à educação e promover a equidade de gênero:

Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.

---

<sup>12</sup><http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

A LDB institui em seu artigo 87º, a década da educação e impõe prazo de um ano para que a União apresente *Plano Nacional de Educação* para o decênio seguinte, em sintonia com a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, que aconteceu na Tailândia, no período entre 5 a 9 de março de 1990.

O primeiro *Plano Nacional de Educação* foi aprovado com atraso, sendo aprovado somente em 2001 e tendo vigência até 2011, instituído pela lei 10.172/2001, as críticas a esse documento diziam que ele não deixava claro o papel de cada ente, deixando as metas soltas, pois não expunha de que forma elas seriam alcançadas, segundo Luís Fernandes Dourado: “O PNE configurou-se como plano formal, marcado pela ausência de mecanismos concretos de financiamento” (DOURADO, 2011, p.29).

O plano também definia prazos para elaboração dos planos estaduais de educação, com base neste, ainda segundo Dourado, a maioria dos estados e municípios não realizaram tal medida, além de implementarem políticas e ações no campo educacional, de maneira superposta e por vezes contraditórias ao PNE (DOURADO,2011).

O PNE aprovado não constituiu base e diretriz para políticas, planejamento e gestão da educação nacional, nem foi acionado como tal pelos diferentes segmentos da sociedade civil e da política brasileira. As entidades educacionais, por exemplo, não efetivaram uma avaliação sistemática e global do plano e de sua concretização. Não houve movimento em defesa ou pela reformulação do atual PNE pelas entidades educacionais, que, ao contrário, advogaram, como estratégia política, em dado momento, a revogação do plano aprovado, por entenderem que esse dispositivo legal não traduzia o esforço político conduzido pela sociedade civil, em particular pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, e que não se configurava como política de Estado, mas resultava de manobras governamentais no seu processo de tramitação (DOURADO, 2011, p. 30 e 31).

O *Plano Nacional de Educação 2014-2024*<sup>13</sup> que sucederia o de 2001 foi enviado pelo presidente da república, Luís Inácio Lula da Silva, em dezembro de 2010 e propôs mudanças para se chegar aos fins esperados, traz na nova proposta as estratégias para o alcance de cada meta, algo que não existia no plano anterior, na mensagem nº 701 da presidente, a crítica ao plano 2001-2010 é:

(..) por sua estrutura baseada no tripé “diagnóstico-diretrizes-metas”, na medida em que as metas vinham desacompanhadas das estratégias necessárias para seu cumprimento. Além disso, explicou a opção pela redução a vinte metas, acompanhadas pelas estratégias, como forma de favorecer o engajamento da

---

<sup>13</sup><http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>

sociedade civil e o controle social na execução do plano, fundamentais para seu sucesso (PNE 2014-2024, p. 15).

Dessa vez, o plano não trazia os diagnósticos da educação brasileira naquele momento, “Assim, por meio do Requerimento nº 287, de 14 de março de 2011, a deputada professora Dorinha Seabra Rezende solicitou o envio pelo Ministério da Educação à Câmara dos Deputados “diagnóstico da realidade educacional brasileira que fundamenta a proposta encaminhada”(PNE 2014-2024).

O MEC enviou as notas técnicas que serviram para a análise das casas e para um amplo debate com a sociedade civil, necessário ao instrumento e em abril de 2011 foi instaurada uma comissão especial, com isto, não foi possível que o plano entrasse em vigor ainda em 2011, pois demandava audiências públicas e debates nas duas casas, foram quase três mil emendas apresentadas ao texto, e em outubro de 2012 o texto foi finalizado pelo senado e depois passou por diversas comissões até ser aprovado em três de junho de 2014 (PNE 2014-2024).

Foram diversos os grupos que participaram do processo de construção do PNE, interesses também diversos, favoreceram uma disputa de visões sobre a educação, dentre as instituições em debate estavam o poder executivo, os membros do congresso, as entidades e conselhos educacionais, os movimentos sociais, sociedade civil através de entidades representantes, ligadas ao setor privado educacional e demais movimentos como o “Todos pela Educação”, que tem como mantenedores grupos como Fundação Bradesco, Gerdau, Fundação Itaú Social, Instituto Camargo Correa, Instituto Unibanco, etc.

As polêmicas foram muitas, haja vista tamanha diversidade de interesses, as principais foram à respeito do financiamento das metas do plano, o projeto inicial previa 7% do produto interno bruto do país- PIB, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação lançou nota, questionando o valor tão baixo em relação ao plano anterior para um decênio, com as análises do senado, esse valor passou a 8% e em seguida, 10% do PIB, até o fim do decênio, como ficou exposto na meta 20 do plano (PNE 2014-2024, p. 21).

Outro ponto de divergência foi em relação ao texto da diretriz III do artigo 2º, o texto discutido na Câmara dizia: “Superação das desigualdades educacionais com ênfase *na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual*”, no Senado, o texto foi modificado para: “Superação das desigualdades educacionais com ênfase na cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.”(PNE 2014-2024, p. 22).

Nas metas e estratégias também foram realizadas mudanças, para suprimir termos não aceitos, ou não discutidos com a devida profundidade, pelo Congresso Nacional, mais uma vez a palavra *gênero*, é simplesmente removida.

A meta 3 do PNE diz: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e, elevar até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento.”. Meta muito importante para o ensino médio, onde muitos jovens deixam a escola por diversos motivos: trabalho, gravidez na adolescência, e em muitos casos, por não se sentirem pertencentes à escola, enfrentando o caos da homofobia diariamente, por exemplo.

Com as metas vêm as estratégias para alcançá-las, dentre as estratégias dessas metas, temos, por exemplo, a 3.4 “garantir a fruição de bens e espaços culturais, de forma regular, bem como a ampliação da prática desportiva, integrada ao currículo escolar; 3.7 fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência; 3.9 promover a busca ativa da população de quinze a dezessete anos fora da escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude.” (PNE 2014-2024, p. 54).

Na estratégia 3.12, tínhamos, no texto original, enviado ao Congresso pelo MEC: “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito *e discriminação racial, por orientação sexual ou identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão.*” A redação dessa estratégia, agora 3.13, foi modificada para: “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito *ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão.*”.

Em sete de outubro de 2015 foi encaminhado, junto a Câmara dos deputados, um projeto de lei, o PL 3236/2015<sup>14</sup>, que em seguida foi retirado pelo autor, deputado Marco Feliciano. Este PL trazia a proposta de inclusão de parágrafo único ao artigo 2º do PNE, que dizia: “Parágrafo único. A consecução da diretriz constante do inciso III do caput deste artigo *exclui a promoção da ideologia de gênero por qualquer meio ou forma.*”

No fim dos debates, o texto do senado foi aprovado e assim está no PNE atual, as discriminações de forma não específicas demonstram a preocupação de alguns grupos em

---

<sup>14</sup><http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2016876>

deixar brechas na legislação para a educação, e essas serão bem aproveitadas no momento oportuno, como o faz, por exemplo, o Movimento Escola Sem Partido- ESP.

Outra diretriz importante é a: “X- promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.”(PNE 2014-2024, p.43).Com base nela, podemos trabalhar por uma educação que especifique as formas de discriminação inclusas no termo “respeito aos direitos humanos”, entre as quais o respeito às questões de gênero, raça, classe, etnia.

Mas do que tratam as questões de gênero, que dentre outras formas de discriminação, alguns grupos políticos fazem questão de camuflar? Por que preferem não falar diretamente delas? Para que ou para quem é de suma importância que se mantenham essas discussões abafadas e não abertamente debatidas na sociedade, na política, no congresso, na escola? Os interessados em manter o *status quo* da discussão sobre as questões de gênero são diversos e tem interesses diferentes, mas algo que os une é que são grupos dominantes e por isso não querem abrir espaço para o diálogo e para a mudança social, sendo necessário que façamos isso como forma de resistência e luta, mesmo que seja algo simples de ser compreendido, como afirma Guacira Lopes Louro:

Seja no âmbito do senso comum, seja revestida por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender- e *justificar*- a desigualdade social. É imperativo, então, contrapor-se a esse tipo de argumentação. É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim *tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos*. O debate vai se constituir, então, por meio de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental (LOURO, 2014, pp.24 e 25).

O conceito de gênero diz respeito às relações de poder entre mulheres e homens no decorrer da História, com base na construção dos papéis sociais destes. Falar dessa relação, expor, discutir como esses papéis fazem parte de nossa sociedade, não deveria ser assunto polêmico, pois trata da própria História, do ensino de História, as mudanças e as permanências pelas quais passam todas as sociedades, mais uma vez, há interesses pela manutenção dessas relações de poder, nas quais as mulheres, transgêneros, homossexuais encontram-se, ainda, em desvantagem.

No seu artigo 8º, o PNE impõe que os estados e distrito federal deverão elaborar planos de educação em consonância com o mesmo, no prazo de um ano a partir da data de publicação da lei. No caso do estado do Ceará o PEE (2016-2024)<sup>15</sup>, lei 16.025 foi aprovado em 30 de maio de 2016, trazendo quase as mesmas diretrizes do PNE, adequando à esfera estadual, apenas a diretriz X, relativa à “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”, não foi transposta para o PEE.

Além das nove diretrizes condizentes com o PNE, o PEE do Ceará repete uma diretriz: “III-superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e “XIV- garantir a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.”. Diretriz, essa, que foi bastante discutida e teve sua redação modificada no congresso, como vimos. As outras versam sobre os seguintes aspectos:

IX – garantir a equidade educacional, promovendo um sistema inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino; XI – promoção da educação para o respeito aos pais e responsáveis, bem como aos demais entes familiares, com ênfase na valorização das famílias; XII – priorizar a instituição do ensino integral na rede educacional pública cearense; XV – impede, sob quaisquer pretextos, a utilização de ideologia de gênero na educação estadual (PEE- 2016-2024).

O plano estadual de educação do Ceará teve um processo de muita discussão e polêmica com relação às questões de gênero, deputados da bancada evangélica se uniram para barrar qualquer menção à palavra, na concepção de “ideologia de gênero,” como exposto na diretriz XV e logo no seu artigo segundo, parágrafo único:

Parágrafo único. É vedada a inserção de uma única corrente ideológica ou doutrina não provada ou amplamente controversa na educação estadual, em obediência aos princípios normatizados na Constituição Federal de 1988 e art.12, inciso IV, do Pacto de San José da Costa Rica (PEE- 2016-2024).

O pacto de San José da Costa Rica<sup>16</sup> é utilizado de forma descontextualizada, da mesma maneira que é usada nos documentos e textos que baseiam o “Movimento Escola Sem Partido,” já que é um documento que trata questões concernentes à proteção aos direitos humanos, impondo aos países signatários que cumpram e fiscalize a proteção contra crimes como escravidão, tráfico de mulheres, servidão, trabalhos forçados, etc.

<sup>15</sup><https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4019-lei-n-16-025-de-30-05-16-d-o-01-06-16>

<sup>16</sup><http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/sanjose.htm>

O artigo 12 “Liberdade de consciência e religião”, trata de questões de violências gravíssimas à respeito de liberdade religiosa, como ser obrigado a professar uma determinada fé ou ser impedido de professar sua fé, no inciso IV, traz: “Os pais e, quando for o caso, os tutores, têm direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções,” ou seja, trata-se de direito a não imposição de religião, em regiões que haja perseguição a um determinado grupo de religiosos.

Como afirma o voto em separado dos (as) Deputados (as) Érika Kokay, Maria do Rosário, Pedro Uczai, Leo de Brito, ao projeto de 8.170<sup>17</sup>, que "altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (inclui entre os princípios do ensino, o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa)", apelidado de Escola Sem Partido:

O Relator da Comissão Especial (Deputado Flavinho) faz interpretação absolutamente restritiva do texto. Ao fazer referência ao texto da Convenção (art. 12) interpreta o Relator em seu parecer: “Na verdade, o texto diz que os pais têm direito a que seus filhos “recebam” a educação moral e religiosa conforme suas convicções. Note também que o texto não proíbe que o professor ministre aulas sobre questões religiosas diferentes das dos pais dos alunos. Não se trata, como erroneamente foi sugerido, de colocar o professor sob constante vigilância e temor a fim de não afrontar as convicções morais dos pais. Não se trata disso. Apenas afirma que o direito dos pais é que os seus filhos sejam educados conforme suas convicções religiosas”

Nas metas e estratégias do PEE do Ceará, também fica claro a participação efetiva dos deputados e deputadas contrários à menção da palavra gênero e às discussões relativas à temática, na meta oito, por exemplo, fazem questão de colocar a questão do respeito às orientações dos pais e/ou responsáveis em cada meta e estratégia:

Elevar, até 2024, em regime de colaboração, a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano, para as populações do campo, os povos tradicionais, e demais segmentos populacionais que sofrem preconceitos e opressões em razão de sua nacionalidade, condição social e local de nascimento, raça, cor, religião, origem étnica, convicção política ou filosófica, deficiência física ou mental, doença, idade, atividade profissional, estado civil, classe social, sexo, orientação sexual e moral familiar, *respeitando-se a orientação dos pais e/ou responsáveis*, e os 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros, declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (PEE- 2016-2024 Ceará).

---

<sup>17</sup>[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=09E3DDA0B519D0D0E4B0163B7F5E3E23.proposicoesWebExterno2?codteor=1676376&filename=Tramitacao-PL+7180/2014](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=09E3DDA0B519D0D0E4B0163B7F5E3E23.proposicoesWebExterno2?codteor=1676376&filename=Tramitacao-PL+7180/2014)



Na maioria das estratégias dessa meta e de outras também, fica claro, que existem esses “limites,” sempre que se menciona como, na estratégia 8.8, as populações que sofrem preconceitos:

Garantir a formação inicial e continuada de professores, gestores e demais profissionais da educação para desenvolver uma cultura de acolhimento, respeito, inclusive quanto a todos os preconceitos e opressões em razão de sua nacionalidade, condição social e local de nascimento, raça, cor, religião, origem étnica, convicção política ou filosófica, deficiência física ou mental, doença, idade, atividade profissional, estado civil, classe social, sexo, orientação sexual e moral familiar, *respeitando-se a orientação dos pais e/ou responsáveis.* (PEE- 2016-2024/ Ceará).

Os projetos ligados ao movimento “Escola Sem Partido” estão espalhados pelo Brasil em forma de leis municipais, projetos de lei estaduais e federais. No caso do Ceará são no mínimo quatro projetos, dois no âmbito estadual, que estão em tramitação e dois no âmbito municipal; um não aprovado e outro aprovado, inclusive com base em se adequar ao Plano Estadual de Educação.

O principal projeto tramitando em âmbito federal é o já citado, 8.170 de 2014 e apensados, o qual teve parecer do relator apresentado em maio de 2018, em comissão especial para discussão desse projeto, a comissão no decorrer desse período, teve várias audiências públicas, trazendo debatedores dos dois lados, contra e a favor da proposta.

O movimento se baseia por um lado, em concepções religiosas, e por outro, numa ideia de “abuso do direito de ensinar”, a proposta de lei que “torna obrigatória a afixação de um cartaz com os deveres do professor em cada sala de aula de ensino fundamental e médio” diz ainda que esses deveres, expostos no site<sup>18</sup> da organização, já são obrigatórios por lei, na Constituição Federal e no Pacto San José de Costa Rica.

Os votos em separado, em relação ao voto do relator do PL, apresentados na Câmara de Deputados, analisam a legislação acima e outras como Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Lei Maria da Penha, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminações Contra a Mulher, a Declaração Educação Para Todos, expõe a necessidade de debate de assuntos ligados às questões de gênero e sexualidade, conforme a nota técnica da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, constante no voto em separado:

---

<sup>18</sup><https://www.programescolasepartido.org/>

O PL subverte a atual ordem constitucional, por inúmeras razões: (i) confunde a educação escolar com aquela que é fornecida pelos pais, e, com isso, os espaços público e privado; (ii) impede o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, III); (iii) nega a liberdade de cátedra e a possibilidade ampla de aprendizagem (art.206, II); (iv) contraria o princípio da laicidade do Estado, porque permite, no âmbito da escola, espaço público na concepção constitucional, a prevalência de visões morais/religiosas particulares. E afirma mais: “O que se revela, portanto, no PL e no seu documento inspirador é o inconformismo com a vitória das diversas lutas emancipatórias no processo constituinte; com a formação de uma sociedade que tem que estar aberta a múltiplas e diferentes visões de mundo; com o fato de a escola ser um lugar estratégico para a emancipação política e para o fim das ideologias sexistas – que condenam a mulher a uma posição naturalmente inferior, racistas – que representam os não brancos como os selvagens perpétuos, religiosas – que apresentam o mundo como a criação dos deuses, e de tantas outras que pretendem fulminar as versões contrastantes das verdades que pregam” (Voto em separado dos (as) Deputados (as) Érika Kokay, Maria do Rosário, Pedro Uczai, Leo de Brito).

Os professores precisam de liberdade para tratar os assuntos que incluem as mulheres, os homossexuais, que tratam do combate à homofobia na escola e fora dela, que discutam o machismo, os dados de violência contra a mulher, as desigualdades causadas pela desigualdade de gênero, como a salarial, por exemplo, além de tratar a desigualdade de gênero na própria escola, discutindo por quais motivos as meninas grávidas, muitas vezes, deixam o ensino médio e os meninos que se tornam pais, não, ou analisar como nos casos de gravidez na adolescência, são as meninas as culpadas, as que não se cuidaram, discutir questões bem sutis, como o fato de meninas chegarem atrasadas (e isso ser justificado perante a coordenação), por conta deterem que fazer o café da manhã no lugar da mãe naquele dia, ou faltarem aulas por longos períodos para cuidarem de irmãos acidentados, parentes doentes, analisar por que, desde cedo, as meninas podem cuidar de todos as pessoas ao seu redor e como são funções diferenciadas quando comparadas aos irmãos e outros parentes homens, não são exemplos vistos apenas em uma escola, mas acontecem em todas elas, e ocorrem todos os dias, é realmente uma vitória não passar por esses percalços para estudar, apenas pelo fato de ser menina, excetuando-se ainda outra discussão sempre presente, a divisão dos afazeres domésticos, pois essa já parece mais do que naturalizada, é necessário que haja mais momentos de discussões desse tipo, até para que elas mesmas comecem a acreditar que não “é assim mesmo que funciona, é coisa de mulher, eles não sabem fazer.”

Um movimento de pais e estudantes com apoio de parlamentares que se preocupa com essas discussões na escola, entre outras, e não se preocupa com os índices de evasão de meninos e meninas que perseguidos na escola, não conseguem prosseguir nos estudos, não se preocupa com os casos (muitas vezes abafados) de assédio dentro da própria escola, de alunos

e até de professores, que chantageiam, perseguem e constroem dentro do ambiente que era para ser de segurança e tranquilidade para aprender, não de tensão, medo e silêncio.

No site do ESP existem vídeos e “tutoriais” de como “Flagrar um doutrinador,” explicando para o denunciante que se deve ter calma, filmar e esperar o melhor momento, textos de como planejar e elaborar sua denúncia, diversos artigos, links de legislação, paródias e até um modelo de Notificação Extrajudicial, com 22 pontos, em que o próprio responsável pode preencher e enviar ao professor, como “arma da família contra a doutrinação nas escolas”, serve como um aviso aos professores.

Na luta contra esse movimento ultraconservador, estão professores, entidades e estudantes, organizados na Frente Nacional Escola sem Mordada, Professores Contra o “Escola Sem Partido”, que mantém uma página e um blog, com artigos, legislações, agendas de luta, diversos materiais para debater o assunto.

Diferentemente dos novos modelos curriculares em tramitação desde 2016, que buscam forçar mudanças imediatas e sem amplo debate na LDB e diretrizes educacionais, os documentos que foram base para a educação nacional desde antes da promulgação da LDB, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, trazem perspectivas mais abrangentes, de respeito às diferenças e de combate aos preconceitos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem em seus objetivos, orientações para uma educação voltada à formação cidadã e uma sociedade justa e igualitária, como explicitado no primeiro de seus objetivos gerais: “Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercícios de direitos e deveres políticos, civis e sociais adotando no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito” (PCN, 2001, p.17).

Já em seus objetivos gerais, no volume sobre Orientação sexual, demonstra a importância dada a atitudes nas quais os alunos sejam capazes de: “Respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano” (PCN, 2001, p. 133).

Na mudança de currículo está envolvida toda uma concepção de mudança de futuro, de formação dos cidadãos, por isso, essas mudanças não podem ser impostas ou elaboradas apenas por um órgão, ou aprovada às pressas, pois definem os parâmetros educacionais a serem seguidos dali em diante.

As Diretrizes Curriculares Nacionais vêm “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação

Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.” (DCN, 2013, p. 7).

Com a missão de potencializar e agilizar os efeitos e as orientações para a educação de forma mais ampla e de combate à discriminação, de formação para a cidadania naquele contexto, de definição da LDB é que “a necessidade de definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação está posta pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo” (DCN, 2013, p. 7).

### 1.3. O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E AS QUESTÕES DE GÊNERO

No ensino de História temos avançado bastante na luta contra a invisibilidade da mulher na História, principalmente com as exigências dos editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que a cada chamada avalia e seleciona as melhores obras para nosso cotidiano em sala de aula. O livro didático é de suma importância para nossa prática e analisá-lo com seriedade faz parte de nossa responsabilidade como professores, já que é um dos poucos recursos que chegam, de fato, a todas as escolas e para todos os alunos, além de proporcionar o alcance das novas perspectivas educacionais e curriculares de forma universal, segundo o Guia do PNLD 2015:

(...) os livros didáticos de História fazem circular alguns princípios de caráter mais geral, instituídos legalmente e frutos de demandas sociais, a exemplo da legislação sobre a experiência africana, afro-brasileira e indígena, das ideias de interdisciplinaridade, da atividade com fontes históricas. Também atualizam a relação entre a escola e o seu entorno, introduzindo o uso de objetos digitais. (Guia do PNLD 2015, p. 09)

As mulheres ainda permanecem na invisibilidade na disciplina História, elas simplesmente não aparecem ou aparecem de forma resumida em muitos livros didáticos e conseqüentemente nas aulas de História, isso produz desigualdades, as meninas não se veem naquela história, sempre são os homens que tomam as decisões ou “concedem” os direitos às mulheres, isso tem a ver com relações de poder na sociedade, o ensino de História pode problematizar os jogos de poder e papéis sociais definidos até então.

Sobre o livro didático: “é instrumento fundamental na construção do currículo, que se concretiza na ação e que ensina uma ampla gama de conhecimentos, que condiciona comportamentos, que estabelece verdades e constrói relações, muitas vezes assimétricas, muitas vezes desiguais.” (NATIVIDADE, 2010). Cabem a nós, professores, analisar essas questões nos livros e construir com os alunos leituras críticas, discutindo as relações de poder inseridas nas abordagens dos livros e materiais didáticos.

Os conteúdos e a escola são permeados de estereótipos que fazem parte das nossas vidas, nas propagandas, revistas, jornais, novelas, e não é fácil notar quando reproduzimos esses estereótipos, principalmente na escola esse cuidado deve ser dobrado para não ensinarmos visando uma só perspectiva de gênero, cultura, étnica, etc.

Segundo Natividade (2015)

Pensar na superação de um ambiente escolar discriminatório e excludente requer, antes de tudo, a compreensão do quão arraigados estes conceitos estão em nosso cotidiano e nosso discurso. E mais, compreender que não se trata apenas de defender uma minoria vitimizada, mas de reconstruir toda uma gama de relações hierarquizadas, desiguais e opressoras, que atingem toda a comunidade escolar (NATIVIDADE, 2010, p.53).

O ensino de História pode ser também um agente transformador da sociedade nesse quesito, como explicita o texto da Base Nacional Curricular em sua primeira versão para consulta pública, no componente curricular História:

O estudo da História contribui para os processos formativos de crianças, jovens e adultos inseridos na Educação Básica, considerando suas vivências e os diversos significados do viver em sociedade. Desse modo favorece o exercício da cidadania, na medida em que estimula e promove o respeito às singularidades e às pluralidades étnico-raciais e culturais, à liberdade de pensamento e ação e às diferenças de credo e ideologia, como requer constitucionalmente, a construção da sociedade democrática brasileira (BNCC, 2016).

Com isso, podemos e devemos trabalhar para que sejam modificadas certas formas de fazer o ensino de História, atentando para as possibilidades e necessidades de trabalharmos para a construção de uma sociedade democrática, como dito acima, é que se faz cada vez mais importante o trabalho de avaliação das obras didáticas pelo PNLD:

(...) os livros didáticos também estimulam modificações de práticas de ensino quando enfatizam a superação do preconceito étnico, racial, regional e de gênero, explicitam a proposta teórica e metodológica para o professor e aproximam o universo da sala de aula do exterior da escola, introduzindo novas temáticas e

abordagens historiográficas, como a recente história do tempo presente (Guia do PNLD 2015, p. 10).

As mudanças são lentas e graduais, já avançamos, mas ainda temos muito que fazer, em relação à superação das práticas discriminatórias em nossa sociedade e conseqüentemente na escola, local que deve acolher a todos e todas, não excluir ou minimizar os conflitos sofridos por determinados grupos. Nesse sentido, o ensino de História, através de políticas educacionais, professores qualificados, mudanças no currículo, etc., pode, cada vez mais, caminhar para uma educação que preze pela igualdade de gênero, trazendo, por exemplo, a História das mulheres nos textos principais dos livros didáticos, buscando a História analisada em perspectivas diversas, questionando os espaços e interesses dos grupos relacionados.

As mudanças ocorrem acompanhadas de muitas permanências e assim é também no ensino de História, portanto sigamos entendendo, expondo e trabalhando essas permanências até que desapareçam e apareçam outras. As mudanças e permanências estão nos livros didáticos de História, mas elas estas estão constantemente sendo analisadas, como exposto no guia do PNLD 2015:

Certamente, muitos elementos permanecem, a exemplo da distribuição do conhecimento histórico fundado na cronologia e da frágil articulação entre os textos principal e suplementar. Contudo, tais permanências foram detectadas – sobretudo as sugestões positivas para a História no Ensino Médio – no contexto da avaliação que regularmente o Ministério da Educação tem promovido (Guia do PNLD 2015, p. 10).

Chama-nos atenção o fato de a história das mulheres, ou seja, sua participação em diversos contextos históricos estar, muitas vezes, colocada nas coleções de forma resumida em *box* ou até suprimida em alguns casos, como por exemplo, a coleção com a qual se trabalha<sup>19</sup> no ensino basco, não cita a luta das mulheres pelo voto no Brasil no contexto da “Era Vargas”, e em diversos outros nos quais falta a visão das mulheres como sujeitos históricos.

No livro didático *História, sociedade e cidadania* de Alfredo Boulos Júnior, do 3º ano, pôde-se observar alguns desses exemplos, como no capítulo 2- *A primeira guerra mundial e a revolução russa* em que o autor ao citar as mulheres na guerra, recorre somente à questão de

---

<sup>19</sup> BOULOS Junior, Alfredo. *História sociedade e cidadania*:3º ano- 1 ed.- São Paulo: FTD, 2013.

sua participação como força de trabalho para a indústria, não mencionando, por exemplo, a luta pelo sufrágio universal, que na Inglaterra e Estados Unidos foi conquistado após a primeira guerra, 1918 e 1920, respectivamente.

Já o capítulo 5- *A segunda Guerra Mundial* traz na capa um cartaz com a imagem de uma mulher, e novamente sobre a questão do trabalho na indústria. As capas dos capítulos nem sempre são trabalhadas pelo professor, assim como os boxes, precisam de um olhar atento do professor, pois trazem questões importantes não trabalhadas nos textos principais.

O capítulo 6- *A era Vargas*, não cita no texto principal nem em outra seção, a luta de mulheres pela conquista do voto feminino no Brasil, somente o incorpora nas inovações da constituição de 1934. É de suma importância que as mulheres sejam visibilizadas na História, para que as estudantes e os estudantes vejam a participação das mulheres na História, para que não sejam vistas como as que esperam, as que não combateram nas guerras, nem lutaram pelos seus direitos.

No fim de 2017 professores de todo o Brasil analisaram os livros selecionados no PNLD de 2018 a 2020, à medida que foram chegando à escola onde leciono, fomos nos reunindo para debatermos e escolhermos o novo material didático. Dentre as diversas coleções analisadas, uma delas chamou atenção, primeiramente pela forma de abordar a questão da História das mulheres. A coleção é *História- Presente e Passado*<sup>20</sup> de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi, observou-se muitas modificações na nova edição, os textos sobre a participação das mulheres em diversos contextos históricos passaram a vir no texto principal, mais imagens e atividades com uso de fontes. Logo no primeiro capítulo: *Do neocolonialismo à Belle Époque*, em que insere um tópico sobre a luta de movimentos sociais pela democracia na Europa, constando o movimento sufragista e suas conquistas. No capítulo 3, *Brasil: do final do século XIX à Revolução de 1930*, o texto faz referência à Nísia Floresta, no contexto das mudanças sobre o voto na constituição de 1891.

Já no capítulo 6: *O Brasil durante o governo Vargas*, o livro didático traz uma imagem de um encontro de “blusas verdes”, nome pelo qual eram conhecidas as mulheres que faziam parte do movimento integralista, para ser analisadas em uma atividade. Mostrar o núcleo feminino de um movimento político demonstra a preocupação dos autores em dar a devida importância à participação das mulheres na História.

Passando ao volume dois, da coleção: *Do mundo moderno ao século XIX*, pôde-se observar outros exemplos dessa preocupação, no capítulo 7- *A ocupação do interior da*

---

<sup>20</sup> AZEVEDO, Gislane. História – Passado e Presente: 3º ano- 1 ed. –São Paulo: Ática, 2016.

*colônia*, após explicar o contexto do surgimento das bandeiras, os autores trazem em forma de atividade na seção dialogando com... a sociologia, um trecho do texto de Madalena Marques Dias, intitulado *As bravas mulheres do bandeirismo paulista*, no qual relata a liderança feminina nesse período, com os maridos nos sertões as mulheres resolviam todas as situações familiares e de negócios.

Em seguida, na atividade relativa ao texto, pergunta-se sobre o papel desempenhado pela mulher, atualmente em nossa sociedade, pede pesquisas sobre o perfil profissional de homens e mulheres no Brasil e sobre a composição de lares chefiados por mulheres, ao final, pede que os grupos apresentem um seminário intitulado “O papel da mulher na sociedade brasileira no presente.”. Esse tipo de atividade abre espaço para múltiplos debates em sala, desde os temas já expostos nela, além de outros como desigualdade salarial, assédio moral e sexual no trabalho.

Em vários outros capítulos, principalmente na seção “Passado Presente” procura sempre trazer imagens, atividades e problematizações que envolvem a história das mulheres, o capítulo que trata a luta pela independência nas Américas, na seção Passado Presente, traz um texto sobre a segregação racial, e o racismo que permanece nos Estados Unidos da América, com a imagem da ativista Rosa Parks ao invés da imagem de Martin Luther King, por exemplo.

O capítulo sobre Segundo reinado traz no texto principal sobre a Guerra do Paraguai, em negrito, a participação feminina direta e indireta, já no tópico sobre a economia, também em negrito, insere a questão de mulheres à frente de fazendas de café, por fim o boxe “O papel das mulheres na História”, expondo a desconsideração da mulher pela historiografia brasileira, que vem se reconstruindo destacando a participação das mulheres em todos os acontecimentos da História brasileira. Questiona ao fim sobre as mulheres que se destacam na comunidade do estudante, incentivando um trabalho de pesquisa e entrevistas para a elaboração de um mural com os resultados das pesquisas.

No guia do PNLD <sup>21</sup>(2018), a análise da obra reitera a conclusão a qual chegamos, quando diz que:

A participação das mulheres de diferentes classes e etnias, em diversos contextos e espaços sociais, é destacada na abordagem dos conteúdos históricos, por meio de textos em boxes, legendas das imagens, atividades que propõem discussões e pesquisas sobre a temática no passado e no presente. Atividades e ilustrações que representam a diversidade dos aspectos étnicos e culturais do Brasil e do mundo e

---

<sup>21</sup><http://www.fnnde.gov.br/pnld-2018/> (acesso em 23 de maio de 2018)



abordam questões atuais da condição de gênero e de violências típicas da cultura escolar, como o bullying, conduzem os estudantes a um debate fundamentado sobre o convívio respeitoso entre pessoas e grupos diferentes entre si e sobre direitos e deveres dos cidadãos, incentivando a adoção de uma postura social democrática e ética.

É uma realidade percebida por professores e estudantes, que a cada edital do PNLD, as obras estão se modificando, buscando seguir as especificidades da melhor forma possível, tais mudanças são muito bem vindas para nos oferecer um material didático mais próximo das problemáticas da nossa sociedade e que nos contemplem na tomada de partido por uma sociedade mais justa. Ainda, segundo o guia do PNLD 2018, a obra de Gislane e Reinaldo:

Contribuí para a formação cidadã ao utilizar situações do cotidiano do estudante e da cultura juvenil para estimular a compreensão e reflexão das diversidades culturais e das desigualdades sociais do presente, em diálogo com o conhecimento histórico. Os textos e atividades que compõem a coleção estimulam o convívio social e o reconhecimento da diferença, já que os conceitos de diversidade cultural e tolerância são desenvolvidos por meio do estudo das aproximações e distanciamentos entre diferentes organizações sociais e culturais que coexistiram no passado e coexistem no presente, e da reflexão de como atitudes etnocêntricas e xenófobas podem provocar o extermínio de um povo.

De forma geral, os textos e atividades dessa coleção foram repensados e remodelados, suprimindo alguns textos e “enxugando” o conteúdo para melhor se adequar às expectativas lançadas a cada novo edital do PNLD que condizem com as expectativas, pelo menos até o momento, suscitadas pelas leis 10.639 e 11.240, que trazem consigo a ideia de combate às diversas formas de discriminação, a obra de Gislane e Ronaldo se coloca na mesma disposição, fortalecendo a escolha consciente das abordagens no livro didático.

Itamar Freitas e Margarida Maria Dias de Oliveira, em seu texto *Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: Processo de uma Política e Possibilidade de Aperfeiçoamento* relatam os passos de análise, revisão, testes, por quais passam os livros didáticos inscritos nos editais de cada triênio, é um longo e planejado processo de avaliação, portanto a busca pela adequação se faz presente para os autores e editoras de livros didáticos, mas nesse processo vão ocorrendo falhas nas quais as questões mais importantes são deixadas de lado.

Um dos problemas analisados por Itamar Freitas e Margarida Dias, diz respeito à *Cristalização de uma concepção de livro didático*, no formato, ou seja, na disposição dos conteúdos, séries, textos, especificidade de cada disciplina até questões como seleção de conteúdos, aprofundamento, modos de abordagem e filiações teóricas.

Os autores demonstram que está ocorrendo uma padronização dos livros didáticos, as coleções pouco se diferenciam em vários dos aspectos citados acima: “Ler como historiador”, “pensar historicamente”, “formar a consciência histórica”, “compreender os homens no tempo” são abordagens que se diferenciam somente pelo nome, mas cujas habilidades a que se referem são frequentemente idênticas até mesmo em obras diferentes (COSTA, OLIVEIRA, 2014, p.17).

A padronização é percebida pelos professores no momento da análise para a escolha das obras, assim como a questão, já citada anteriormente, nos boxes, onde “cabem”, dentre outros temas e na maioria das coleções, a História das mulheres, como forma de adequação ao edital, fazendo uns quebra-cabeças no decorrer do livro didático, muitas vezes com peças soltas, que não complementam ou discutem com o texto principal.

Em termos de arquitetura da informação, por outro lado, consolidou-se um padrão onde o recorte da narrativa principal, tornada aparentemente antiquada, foi entremeadado por uma série de seções que exploram determinadas habilidades, evidentemente indicadas pelo edital. O resultado dessas práticas são coleções, em geral, bastantes semelhantes umas às outras, ou seja, coleções que vão do ensino fundamental ao médio desprovidas de identidade teórica (pedagógica e historiográfica). Dessa forma, autores e editoras não somente desprezam as liberdades prescritas pelo edital como também empobrecem a historiografia didática reforçando uma antiga e pavorosa máxima: “todos os livros didáticos dizem a mesma coisa.”(COSTA; OLIVEIRA, 2014, p.18).

As coleções analisadas nesse tópico, em suas diferentes edições, trazem as características apontadas por Margarida Dias e Itamar Freitas, mas podemos notar uma gradativa mudança nesses parâmetros, com a inserção de mais textos principais abordando a História das mulheres na coleção *História – Passado e Presente*, por exemplo, a escolha por atividades de debate e pesquisa sobre o papel da mulher na sociedade brasileira atual, pode ser um fator de apoio para as professoras e professores que buscam utilizar o livro da melhor forma possível e que pensam no seu trabalho em sala de aula como campo de disputas pela democracia e formação cidadã.

Percorrido este caminho até aqui, entendemos que, para além dos avanços pontuais que identificamos ao longo do tempo, é necessário considerar que a “onda” progressista que emergiu no Brasil, ao final do período militar, especialmente depois da Constituição de 1988, encontra, na atualidade, um forte movimento conservador e retrógrado. Mesmo que estejamos no momento inicial desta, ameaçadora, nova condição do país, é preciso que as professoras e

professores de História encontrem caminhos e estratégias para fazer valer aquilo que foi conquistado ao longo dos anos e não concordamos que nos seja subtraído de modo arbitrário.

É nesta perspectiva que apresentamos a estratégia desenvolvida em nossa escola e que queremos expor a partir de agora como um caminho alternativo de garantir os espaços legítimos do saber histórico e da justa resistência que deve ser estimulada como antídoto à invisibilidade das mulheres e outras opressões que recaem na sociedade, a partir da perspectiva de gênero e, tendo local específico de trabalho, a escola em toda sua diversidade.

## **CAPÍTULO 2- REFLEXÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA FEMINISTA E DE GÊNERO**

Neste capítulo será apresentado como os estudos feministas e de gênero podem ser relevantes para o trabalho com o ensino de História e como esses estudos se colocam em relação às perspectivas da aprendizagem histórica, para a construção de outro olhar, outra história mais capaz de se aproximar das questões que permeiam o embate às desigualdades de gênero na escola.

### **2.1. FEMINISMO E ENSINO DE HISTÓRIA: POR UMA EDUCAÇÃO FEMINISTA**

É preciso construir uma nova abordagem da História, que não exclua as mulheres, que as torne visíveis, e essa mudança poderá ser construída através do feminismo, como nos mostra Guacira Lopes Louro:

Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito da Ciência (LOURO, 2014, p. 21).

No livro *La voz del silencio II- História das mulheres: compromisso y método*, de 1993, podemos notar a mesma preocupação no texto de Gloria Lopez de La Plaza, quando diz: “*Las mujeres, las grandes olvidadas en el que hacer científico, tanto desde el punto de vista activo – investigadoras - como del passivo – investigadas-- , constituyen hoy em día una fuente de interés para estudiosos de la História.*”

Sendo assim, de que modo chega a ser essa fonte de interesse? E de que maneira os estudos feministas contribuíram e podem continuar a contribuir para essa mudança de paradigmas principalmente nas ciências?

Margareth Rago, no texto “*Epistemologia feminista, gênero e história*”, traz algumas explicações quanto a essas questões:

O feminismo não apenas tem produzido uma crítica contundente ao modo dominante de produção do conhecimento científico, como também propõe um modo alternativo de operação e articulação nesta esfera. Além disso, se consideramos que as mulheres trazem uma experiência histórica e cultural diferenciada da masculina, ao menos até o presente, uma experiência que várias já classificaram como das margens, da construção miúda, da gestão do detalhe, que se expressa na busca de uma nova linguagem, ou na produção de um contradiscurso, é inegável que uma profunda mutação vem-se processando também na produção do conhecimento científico (RAGO,1998, p.3).

A crítica do feminismo ocorre justamente sobre o caráter sexista, racista, que impõe um modelo ou sujeito como parâmetro universal (homem, branco, ocidental, heterossexual), que exclui outros sujeitos, dessa forma, “as práticas masculinas são mais valorizadas e hierarquizadas, em relação às femininas, o mundo privado sendo considerado de menor importância frente à esfera pública, no imaginário ocidental.”(RAGO, 1998, p.4).

Esse conceito de sujeito universal excludente aproxima a teoria feminista dos chamados filósofos pós-modernos da diferença, como Foucault e Derrida<sup>22</sup>, e propõe que:

A partir de um solo epistemológico que se constitui fora do marxismo, novas relações e novos modos de operar no processo da produção do conhecimento: a “descrição das dispersões” (Foucault) e não a “síntese das múltiplas determinações”(Marx); revelar o processo artificial de construção das unidades conceituais, temáticas supostamente “naturais”: a desconstrução das sínteses, das unidades e das identidades ditas naturais, ao contrário da busca de totalização das multiplicidades (RAGO, 1998, p.5).

A proposta de “desconstrução” desses conceitos, anteriormente, vistos como naturais, ocasiona a própria transformação do sujeito em “dinâmico, envolvido em várias relações sociais, sexuais e étnicas”, assim como os chamados “estudos da mulher”(História das mulheres), da mesma forma, deveriam ser vistos não como biológicos, mas construídos através da cultura e da sociedade, ou seja, não universal, como também afirma Rachel Soihet, no texto “*História, mulheres, gênero: contribuições para um debate*” a instauração da categoria “Mulheres”, expõe as diferenças políticas no movimento feminista, as múltiplas identidades referentes à raça, classe, sexualidade, etc.

Assim, nos anos 1960, historiadoras feministas que adentraram as universidades começam a levar esses estudos para a academia e passaram a ser objeto da História, mas

---

<sup>22</sup> Os filósofos da diferença se opõem as ideias de estrutura, para eles há que se existir a desconstrução de conceitos como naturais ou estruturais.

agora, pela questão da diferença, observando-se as especificidades de uma categoria que envolve muitas mulheres diferentes, de espaços diferentes, exemplos recorrentes dessa história das mulheres, anterior ao enfoque da diferença, são as que estudam as questões da inserção da mulher no mundo do trabalho, sem contemplar que, por exemplo, as mulheres pobres sempre trabalharam, sempre tiveram acesso à rua, aos transportes, pela necessidade de sobrevivência.

Segundo Soihet, analisando Michelet, essa abordagem realça o papel da mulher no âmbito privado e do homem no âmbito público, e quando as mulheres tentam alcançar esses locais do público há um desequilíbrio na História, pois à mulher cabe a natureza e ao homem a cultura. (SOIHET, 1998, p.97)

No debate sobre a constituição do campo história das mulheres, a Escola dos Annales, proporciona a abertura para o estudo historiográfico de outros campos, como mentalidades, cotidiano e a cultura, segundo Andrea Lisly Gonçalves:

Não há como negar a contribuição da corrente historiográfica dos Annales para a história das mulheres, com seu “alargamento progressivo do campo histórico às práticas cotidianas, aos comportamentos vulgares, às ‘mentalidades’ comuns” mesmo que “as relações entre os sexos não tenham sido a preocupação prioritária de uma corrente interessada sobretudo nas conjunturas econômicas e nas categorias sociais”, mas que no entanto, lhe deu atenção favorável, acabando por criar condições intelectuais propícias à incorporação da mulher como sujeito histórico (GONÇALVES, 2006, p.55).

O marxismo dará sua contribuição, desconstruindo a “história dos grandes homens” e trazendo a história de outros grupos sociais, mas as questões femininas continuavam em segundo plano, em relação às questões sociais, haja vista que em sociedade sem classes, essas questões seriam resolvidas, a preocupação deveria ser além de pautas “individuais”:

Nesse contexto, a História Cultural ganha terreno entre os historiadores, enfatizando a importância da linguagem, das representações sociais culturalmente constituídas, esclarecendo que não há anterioridade das relações econômicas e sociais em relação às culturais. O discurso, visto como prática, passa a ser percebido como a principal matéria-prima do historiador, entendendo-se que se ele não cria o mundo, apropria-se deste e lhe proporciona múltiplos significados (RAGO, 1998, p.6).

O contexto posterior, embasado na História Social, traz à tona, os sujeitos excluídos, nesse momento a História das mulheres, passando pelas modificações interpretadas pelo movimento feminista, sobre teorizar a questão da diferença; é o surgimento da categoria gênero e seu trabalho de pensar as relações e as articulações com raça e classe. Como explica Guacira Lopes Louro em seu texto “*Uma epistemologia feminista*”:

A pretensão dos Estudos Feministas a princípio foi, como já observamos, tomar a mulher como sujeito/objeto de estudos- ela que fora ocultada ou marginalizada na produção científica tradicional. A partir de distintas perspectivas, estudiosas denunciaram lacunas, apontaram desvios ou criticaram interpretações das grandes teorias; buscaram incorporar as mulheres e, mais adiante, as relações de gênero a essas formulações (LOURO, 2014, p. 151).

Na observação das mulheres para a História, outro ponto bastante relevante para o feminismo, propõe-se em discussão, a questão relativa às esferas pública e privada, pois para essa inserção das mulheres na História foram necessárias análises de outros tipos de fontes, de uma renovação no pensar, as periodizações são urgentes para estes estudos, pois as periodizações impõem uma dominação, ou seja, o feminismo cria uma nova epistemologia, uma nova forma de pensar sobre o conhecimento, sobre a cultura em si, com tudo que ela inclui.

Se “o pessoal é político”, como expressa um dos mais importantes *insights* do pensamento feminista, então se compreenderá de um modo novo as relações entre a subjetividade e a sociedade, entre os sujeitos e as instituições sociais. E a recíproca também pode ser aplicada, pois “o político também é pessoal”- nossas experiências e práticas individuais não apenas são substituídas no e pelo social, mas constituem o social. Esse *insight* revolucionou formas de pensar e de representar o mundo; expôs conexões e imbricações ocultas entre o público e o privado, permitiu que se observassem vínculos de poder antes desprezados (LOURO, 2014, p. 153).

Os vínculos de poder tratam os estudos de gênero contra o perigo de se construir uma História de curiosidades ou que “complemente”, muitas estudiosas vão aderir aos estudos de gênero, ao estudo de problematizar os motivos pelos quais as mulheres já não estavam inseridas na História, as mulheres negras e as mulheres pobres, por exemplo.

No texto, *O público e o privado*, Flávia Biroli coloca a relação entre as duas esferas como uma dualidade construída a partir de “uma compreensão restrita da política, que, em

nome da universalidade na esfera pública, define uma série de tópicos e experiências como privados e, como tal, não políticos.”.

Isso significa que a *universalidade* almejada para esfera pública se impõe com uma definição elaborada por um grupo específico e homogêneo, que não contempla as diversidades e assim consegue, por muito tempo, seguir como universal, esse grupo é representado por homens, brancos e ocidentais.

A universalidade masculina é citada e estudada por vários estudos, como o de Susan Bordo, intitulado *A feminista como o outro*; nesse texto, ela destaca como existem lugares de fala diferentes e o gênero é uma dessas formas de alteridade, citando Simone de Beauvoir em *O segundo sexo*,

Os termos masculino e feminino só são usados simetricamente no registro formal, como nos documentos legais. Na verdade, a relação entre os dois sexos não se parece muito com aquela entre dois pólos elétricos, porque o homem representa tanto o positivo quanto o neutro, como aparece no uso comum de homem para designar seres humanos de modo geral, enquanto a mulher representa só o negativo, definida por critérios de limitação, sem reciprocidade. Numa discussão abstrata, é irritante ouvir um homem dizer: “você pensa dessa forma porque é mulher”; mas eu sei que minha única saída é responder: “penso assim porque é verdade”, retirando da discussão, portanto, meu eu subjetivo. Estaria fora de cogitação responder: “e você pensa o oposto porque é homem”, já que fica subentendido que o fato de ser homem não é uma peculiaridade (...) Há um tipo humano absoluto, o masculino. A mulher tem ovários, útero; essas peculiaridades a aprisionam em sua subjetividade, circunscrevem-na nos limites de sua própria natureza. Diz-se frequentemente que ela pensa com suas glândulas. O homem soberbamente ignora o fato de que sua anatomia também inclui glândulas, como os testículos, e o de que eles também secretam hormônios. Ele pensa seu corpo numa conexão direta e normal com o mundo, que ele acredita apreender objetivamente, enquanto se refere ao corpo da mulher como uma prisão, um obstáculo, sobrecarregado por tudo o que lhe é peculiar (BORDO, 2000, p. 10).

O homem ocupa esse lugar de neutralidade, universalidade, centralidade e a mulher ocupa o lugar da parcialidade, essencialidade, periférico. Daí, uma das críticas em relação à História das mulheres, que nesse ponto de vista, seria um exemplo do lugar da diferença, do lugar do outro na História, ou seja, não contempla a problematização do lugar periférico das mulheres na História, mas afirma, assim, que a forma para essa problematização seria os estudos de gênero, que buscariam por demonstrar a alteridade presente nas disputas pela História.



Susan Bordo cita outra forma de alteridade: o negro, exemplificando como nesse caso também existe o universal que seria o branco, “cada vez que autores negros são citados somente por suas visões sobre raça- sendo a maestria em termos genéricos, reservada aos homens brancos, imaginados sem raça ou gênero- a alteridade do negro é perpetuada.” (BORDO, 2000, p.12).

Dessa forma também o gênero é para os homens “a” neutralidade, ela cita ainda o exemplo de marginalidade de Simone de Beauvoir e outras autoras feministas, pois, no contexto em que Foucault é considerado “pai da política do corpo”, os escritos e as questões pautadas pelas mulheres no movimento feminista de primeira onda, por exemplo, não são “a mãe” das teorias sobre o corpo, pois esperamos a teoria apenas dos homens:

Quando feministas como Dworkin falam sobre a disciplina do corpo exigida pela “arte” da feminilidade, o trabalho delas é lido como tendo implicações somente para mulheres e para as “peculiaridades” do corpo feminino. Mas quando Foucault fala sobre a disciplina do corpo requerido no treinamento de um soldado, isso é lido como um discurso neutro em relação ao gênero, além de amplamente aplicável (BORDO, 2000, p.15).

O que Susan Bordo pretende problematizar são séculos de um discurso universalizante de “natureza humana”, em detrimento de verificação das especificidades de grupos. É importante ouvir as “vozes da diferença”, as “regiões do outro” e trazê-las para a centralidade das discussões sobre cultura, sobre História, no viés das análises das relações de poder na sociedade, e não de continuarmos como o “Outro”.

É imperativo resistirmos à guetoização da perspectiva feminista — em conferências, em coletâneas, no currículo — e insistirmos para que a filosofia feminista seja lida como crítica cultural. Mais precisamente, precisamos insistir para que a “teoria do gênero” seja lida para a crítica cultural que ela oferece. Isso não é fácil. Exige vigilância, precisamente porque nossa luta não trata da inclusão (medida liberal de “poder” feminino, assumido por Wolf, Sommers e outras) mas do significado cultural dessa inclusão. Para esclarecer essa distinção, deixe-me dar um exemplo. Uns anos atrás participei de uma conferência nacional intitulada “As Responsabilidades dos Filósofos”. Sendo a única filósofa feminista de meu pequeno grupo, falei longamente sobre a história da filosofia e sobre o quão inadequado era qualquer compreensão da filosofia tradicional ocidental que não considerasse o racismo e o sexismo presentes em muitas concepções filosóficas da natureza e da razão humanas. Fazer tal exame enfatizei, não significa descartar todas as tradições filosóficas ocidentais; significa, isto sim, trazer o estudo da filosofia das alturas atemporais para o domínio dos corpos dos seres humanos históricos. Depois, na sessão plenária, minha participação foi descrita simplesmente como uma sugestão de que “precisamos nos preocupar mais com contratar mulheres e minorias”. O mais

importante aqui não é não ter sido escutada, mas o fato de que o que foi “ouvido” tenha sido convertido de crítica cultural para uma simples defesa dos “direitos” do Outro (BORDO, 2000, p.24).

Mas se a dificuldade para ouvir essas vozes e buscar colocá-las no cerne das discussões ocorre na academia, conseqüentemente ocorrerá, também, nas salas de aula de História, e pelos mesmos motivos e critérios de universalização do masculino, temos inculcado na nossa mente que falando homem estamos nos referindo à humanidade, mas essa noção traz o silenciamento e fica cada vez mais difícil ouvir essas vozes, fica cada vez mais distante ver na nossa História, na nossa aula, a participação feminina nos fatos, se não tivermos um olhar atento à essa questão.

Como o feminismo pode intervir nesse processo? Como o feminismo no ensino de História pode ajudar a discutir a naturalização do masculino universalizante? E como o ensino de História pode ajudar na valorização do feminismo?

Margareth Rago, no seu texto *“Feminizar é preciso: por uma cultura filógena”*, traz algumas questões para essa discussão, como as bandeiras do movimento feminista, as situações de apagamento das lutas desse movimento, o medo do feminismo.

Deve-se perguntar, então, a que vem a perpetuação desse estigma sobre mulheres que lutam e lutaram por outras mulheres, que se empenham pela melhoria da condição feminina, que dão visibilidade a questões radicalmente novas, que propõem outras alternativas para o pensamento e que, sem dúvida alguma, ajudam a construir um mundo novo e muito mais saudável também para os homens? E mais, o que a utilização desse estigma nos informa sobre o lugar do feminino em nossa cultura e sobre a relação que se mantém com o diferente? A reflexão sobre essas questões nos ajuda a perceber como a sociedade reage ante a ideia de que as mulheres passem a se pensar com autonomia, como podendo figurar por conta própria na História, recusando-se a girar, como auxiliares ou sombras, em torno dos homens (RAGO, 2001, p.59).

Manter a História com os silenciamentos das mulheres é interessante para uma sociedade que não está em busca de condições de igualdade entre homens e mulheres, que mantém a dicotomia entre o público e o privado, para que não se intervenha no âmbito doméstico, perpetuando as violências em nome da privacidade, deixando de notar, ou não querendo notar, a misoginia que está em nossa sociedade.

As meninas, muitas vezes, aceitam certos tipos de comportamento dos homens, colegas, professores, etc., como naturais, normais, quando na verdade, eles são uma construção, onde os papéis estão definidos pelo gênero, nas aulas raramente se perguntam sobre as mulheres, como se já estivesse “incluso”:

E, afinal, por que até mesmo as mulheres, nem todas evidentemente, mas sobretudo as das gerações mais jovens não reconhecem o muito do que hoje se conquistou, as enormes possibilidades econômicas, sociais, sexuais e políticas abertas às mulheres, especialmente nas últimas três décadas, desde os direitos civis à revalorização do corpo e à autonomia sexual, como um resultado das pressões e lutas colocadas historicamente pelo feminismo? (RAGO, 2001, p.59).

As lutas das mulheres, em grande medida, não estão presentes como deveriam nos livros didáticos e nas aulas de História, essa pode ser uma das explicações para a falta de pertencimento e até aversão de muitas meninas ao feminismo.

Esse processo de eliminação da historicidade dos fenômenos, ou de naturalização pode ser claramente percebido na relação estabelecida com vários movimentos sociais, entre o feminista, o hippie e o anarquista, entre outros, é claro. Como se se operasse um profundo corte entre gerações imediatamente sucessivas, o que é proposto de maneira impactante e conflituosa por uma, é vivido pelas seguintes com naturalidade, como ordem natural do mundo, esquecendo-se a dimensão da luta realizada para sua conquista e tachando-se o movimento originário de “derrotado” (RAGO, 2001, p. 60).

Após as conquistas das chamadas ondas do feminismo, como o voto, o direito à educação, a entrada maciça no mercado de trabalho, no contexto da segunda onda, Rago diz que ocorreu uma *feminização da cultura*, ou seja, as mulheres levaram para os diversos espaços as concepções femininas, mas isso não trouxe a valorização do feminismo, não são demonstrados seus pontos positivos, como a luta por essas inserções das mulheres, na verdade fomentou-se o medo do feminino:

A punição das feiticeiras pela Inquisição desde a Idade Média, a expropriação do saber das parteiras, desde o século XIX, pela medicina masculina, o alarde em torno da figura da “mulher fatal” destruidora da civilização no século XIX, como Salomé, ou na representação de Marlene Dietrich, no filme *O anjo azul*, de 1930, concomitante à valorização da “rainha do lar”, a perseguição policial das prostitutas e não dos clientes são temas já bem explorados (RAGO, 2001, p. 61).

Norma Telles, no texto *De bruxas e feiticeiras*, explica melhor o medo causado pelo feminino e as formas de silenciar esse desconhecido e por isso, temível feminino, ela começa colocando a questão da diferenciação na cultura judaico-cristã dos mitos Lilith e Eva, mostrando como nessa concepção o feminino manifestado sem submissão, passa a ser tratado como demoníaco, e o feminino como submisso, aparece culpado pelos sofrimentos.

No contexto da caça às bruxas na Idade Média e Moderna, as mulheres eram detentoras de saberes medicinais, cuidavam dos partos e com a perseguição sofrida, vão perdendo esses saberes, ou melhor, sendo impedidas de praticarem e transmitirem a cultura tradicional, isso será feito em grande parte, ante os saberes médicos, científicos, assim:

A cultura popular passou a ser desvalorizada a partir do século XVI, acompanhada por uma depreciação dos grupos de mulheres, de jovens e das festas populares. As festas foram eliminadas ou cristianizadas, acabaram-se as noites movimentadas, povoadas de seres ou prazeres, quando jovens se encontravam depois do trabalho, as noites de serenatas ou de reuniões das mulheres, em conversas de pé do fogo, nas quais discutindo as questões de sua vila, trocavam receitas e saberes, tudo o que foi transformado em sabá (RAGO, 2008, p.81).

As mulheres foram as mais perseguidas, pois detinham esse lugar de transmissoras das tradições que deviam ser apagadas ou moldadas à nova concepção, “a fecundidade deixada de lado, deu lugar a valorização da virgindade. A mulher casta passa a ocupar o lugar central nas representações, e a bruxa, inversamente, será a prostituta do diabo.” (RAGO, 2008, p.82).

A igreja foi atuante nas condenações às atividades das mulheres, incentivando, por exemplo, a prática dos médicos saídos das universidades, onde as mulheres não eram aceitas, trata-se de perseguição e misoginia àquelas que cuidavam das aldeias.

Durante a caça às bruxas, a igreja legitimou a profissão dos médicos, já recomendada pelo *Martelo das Feiticeiras*, que declarava: “uma mulher que tenha a ousadia de curar sem haver estudado é uma bruxa e deve morrer.” Tornou-se muito fácil acusar parteiras de serem bruxas, de assassinar bebês durante o parto para seus fins maléficos. “A distinção entre superstição ‘mulheril’ e medicina ‘varonil’ ficou consagrada, portanto, através dos mesmos papéis que representaram médicos e bruxas na inquisição.” A tentativa de normalização do comportamento feminino e da sexualidade da mulher, não obstante a violência das perseguições, não se concretizou inteiramente e necessitou do empenho da medicina e das representações dos séculos posteriores (RAGO, 2008, p. 83).

Um exemplo do empenho de normalização das mulheres nos séculos seguintes está na própria literatura masculina, na formação de personagens embasados nessa dualidade feminina de anjo/demônio, aquela que tenta ter voz é monstruosa, “desnaturada”, colocando mais e mais a representação feminina de sacrifício e perdão como da “natureza feminina”.

Rago cita autores, como o filósofo Georg Simmel já em 1902, propondo uma concepção mais filógina,<sup>23</sup> à respeito da participação feminina em novos espaços sociais para elas, como por exemplo, na medicina, ele utiliza a questão de uma certa “natureza feminina”, a qual poderia ser bem utilizada para diversas áreas, ele fala de “instintos”, “pressentimentos”, que fariam uma boa médica, como também pela própria “natureza” do cuidado com idosos e crianças, Rago não isenta as mulheres dessas características, haja vista as construções sociais e culturais às quais as mulheres são expostas no decorrer de suas vidas (RAGO, 2001, p.63).

Já no caso do Brasil, pelo contrário, o que se tem nas discussões sobre a questão feminina, principalmente no contexto da República, é mais voltado à misoginia, a procurar os “defeitos” das mulheres para lhes “conceder” o espaço almejado, como vimos quanto à educação superior para as mulheres, eram expostos argumentos emocionais e físicos como o tamanho do cérebro, dos ossos, da fragilidade, e da maternidade compulsória, tudo para que nessa concepção, não ocorresse a destruição da família, dos valores tradicionais e da antiga divisão entre as esferas pública e privada.

O feminismo veio questionar essa leitura hierarquizadora e excludente da política, informada pelo discurso médico masculino, que justificava com base em argumentos científicos a incapacidade física e moral das mulheres para a condução dos negócios da cidade. Mostrou como se opera a exclusão social das mulheres do mundo público, assim como o silenciamento e a desqualificação de seus temas e questões. Lutou e luta para que as mulheres se reconheçam como sujeitos políticos, cidadãs com deveres e direitos a serem reconhecidos e criados. Tem ampliado, portanto, o conceito de cidadania, propondo uma nova concepção da prática política, que se manifesta não apenas nos espaços permitidos e institucionalizados da política, mas na própria vida cotidiana (RAGO, 2001, p. 65).

Os questionamentos trazidos pelo feminismo foram considerados no cerne do avanço dos estudos feministas nas universidades ocidentais, dos movimentos sociais, através da demonstração do homem “universal”, também com interesses intrínsecos, além das teorias pelo viés do pensamento pós- moderno da diferença, ampliando a concepção da participação

---

<sup>23</sup> Filoginia, do grego philos, amigo + gyne, mulher – amor às mulheres – antônimo de Misoginia, aversão às mulheres.

feminina na sociedade, “as mulheres passaram a participar de todos os campos sociais e políticos: suas demandas foram levadas aos partidos políticos, às centrais de trabalhadores, aos sindicatos, aos coletivos e criaram-se instituições especificamente voltadas para a questão feminina” (RAGO, 2001, p. 65).

Nesse sentido, longe de pretender destronar o “rei” para colocar em seu lugar uma “rainha”, o feminismo propõe a destruição da monarquia no pensamento e nas práticas sociais, inclusive dentro de si mesmo. Afinal, hoje as feministas dificilmente aceitariam falar em nome de um único feminismo, pluralizando, portanto, suas definições e campos de atuação (RAGO, 2001, p. 65).

Infelizmente ainda é essa a interpretação que muitas pessoas fazem do feminismo, seria uma submissão do homem ao poder feminino, como também, apenas uma troca de posição no jogo das relações de poder, quando se trata de algo maior e estritamente ligado à busca por relações igualitárias, promovem atitudes antifeministas nos diversos espaços; na escola não é diferente, existe discriminação por parte de alguns, às feministas.

Para Rago, uma forma de explicar o antifeminismo é a “deshistoricização das práticas sociais”, que auxiliam na configuração de imaginário misógino, pois impõe a lógica da naturalização, como se as conquistas para as mulheres, as mudanças e as permanências que tivemos ao longo do tempo viessem de qualquer maneira, de forma natural, “com o tempo”, isso desliga principalmente as mudanças, dos movimentos que lutaram por elas.

Não contar essa história, seria uma explicação para tanto descrédito ao feminismo e até mesmo uma concepção, como já ouvi, que seria desnecessário, pois os tempos mudam e as mulheres iriam acabar adentrando os espaços masculinos.

E quando pensamos em feminismo negro, é que mais ainda, as questões desse olhar para o outro, com suas próprias questões se faz urgente, retirando-se do bloco do universal, pois são demandas particulares. Como expõe Djamila Ribeiro em seu livro *Quem tem medo do feminismo negro?* “Devemos pensar uma reconfiguração do mundo a partir de outros olhares, questionar o que foi criado a partir de uma linguagem eurocêntrica.” (RIBEIRO, 2018, p. 22).

Não podemos fingir que as problemáticas que envolvem as questões gênero, não envolvem também as questões de classe e de raça, na sociedade e em seus diversos âmbitos, para isso é que precisamos transformar o ensono de História, trabalhar por novas visões, por outra história:

Pensar novas epistemologias, discutir lugares sociais e romper com uma visão única não é imposição – é busca por coexistência. Ao quebrar a máscara, estamos atrás de novas formas de sociabilidade que não sejam pautadas pela opressão de um grupo sobre outro. Ao pensar o debate de raça, classe e gênero de modo indissociável, as feministas negras estão afirmando que não é possível lutar contra uma opressão e alimentar outra, porque a mesma estrutura seria reforçada. (RIBEIRO, 2018, p.27)

Uma educação feminista seria aquela que busca contemplar a todas e todos, que percebe que a universalização na verdade exclui, que percebe o quanto as especificidades precisam ser ditas, analisadas com seriedade, de forma desnaturalizada e historicizada, uma educação feminista procura dar um novo olhar, um olhar para a diversidade e não somente para as mulheres, como questionam ao falar-se de educação feminista, ela é necessária a todos para que possamos construir o respeito, a empatia e a percepção de que foi um árduo trabalho chegarmos até aqui e que ainda continuamos em luta, por respeito, dignidade e igualdade.

Como coloca Djamila Ribeiro (2018, p. 27) “É um convite para um mundo no qual diferenças não significam desigualdades. Um mundo onde existam outras possibilidades de existência que não sejam marcadas pela violência do silenciamento e da negação. Queremos coexistir, de modo a construir novas bases sociais. No fim nossa busca é pelo alargamento do conceito de humanidade.”.

Uma educação feminista seria aquela que busca contemplar a todas e todos, que percebe que a universalização na verdade exclui, que percebe o quanto as especificidades precisam ser ditas, analisadas com seriedade, de forma desnaturalizada e historicizada, uma educação feminista procura dar um novo olhar para a diversidade e não somente para as mulheres, como questionam ao falar-se de educação feminista, ela é necessária a todos para que possamos construir o respeito, a empatia e a percepção de que foi um árduo trabalho chegarmos até aqui e, que ainda continuamos em luta, por respeito, dignidade e igualdade.

Na disciplina de História é preciso aprender a ter esse novo olhar, não é fácil, pois passa-se muito tempo conformado com o olhar universal de humanidade e quando atingirmos esse novo olhar para o feminino, ele já estará transformado pelos feminismos em diversos outros que repensem sobre as questões de classe e de raça; são olhares de grande importância para a construção de uma sociedade justa, e a escola tem esse papel na formação de cidadãos atentos à essas questões, à crítica e à justiça social.

A luta das mulheres precisa desse novo olhar para que elas possam viver e viver bem, em uma sociedade que as respeite que seja filógena e não misógina, como diz Margareth Rago (2001, p. 65), “uma mudança de olhar, um pensamento diferencial poderia dar conta de permitir uma maior sensibilidade em relação ao feminino e à construção de um mundo filógino. Ou será uma questão de coração, mais do que de olhar?”.

## 2.2. A CATEGORIA GÊNERO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Analisando pelo viés do gênero, temos que essa categoria está amplamente ligada aos movimentos feministas, e suas ondas sendo a primeira delas o “sufragismo”, que lutava pela obtenção do direito ao voto, segundo Guacira Lopes Louro (2014, p. 19), “seus objetivos mais imediatos estavam, sem dúvida, ligados ao interesse das mulheres brancas de classe média, o alcance dessas metas (embora circunscritos a alguns países) foi seguido de uma acomodação do movimento.”.

Já na década de 1960, ressurgiu o movimento com novas preocupações, relativas ao direito ao corpo, a condições de trabalho, mas também é nesse período chamado de “segunda onda”, que as teorias sobre o feminismo foram elaboradas, jornais e revistas, obras de grande relevância são escritas, como por exemplo, *A Mística feminina*, de Betty Friedman, *O Segundo sexo* de Simone de Beauvoir, compõem os chamados *estudos da mulher*, é também nesse contexto que a palavra gênero é “engendrada” (LOURO, 2014, p.19).

Persiste ainda, certa visão de distinção biológica ou sexual, que justifica a desigualdade social: “Há uma disposição para que pesquisadoras mulheres se ocupem em discutir ou construir uma História, uma Literatura ou uma Psicologia *da mulher*- de algum modo, perturbando pouco a noção de um universo feminino separado.” (LOURO, 2014, p. 22).

A palavra gênero começou a ser utilizada na intenção de suprimir os termos mulher, mulheres, para criar uma nomenclatura de relação entre os sexos, para que não fossem mais acusadas de fazerem uma história parcial:

Segundo esta opinião, as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e nenhuma compreensão de qualquer um poderia existir através de estudo



inteiramente separado. Assim, Nathalie Davis dizia em 1975: “Eu acho que deveríamos nos interessar pela história tanto dos homens quanto das mulheres, e que não deveríamos trabalhar unicamente sobre o sexo oprimido, do mesmo jeito que um historiador das classes não pode fixar seu olhar unicamente sobre os camponeses. Nosso objetivo é entender a importância dos sexos dos grupos de gênero no passado histórico. Nosso objetivo é descobrir a amplitude dos papéis sexuais e do simbolismo sexual nas várias sociedades e épocas, achar qual o seu sentido e como funcionavam para manter a ordem social e para mudá-la” (SCOTT, 1990, p. 72).

O uso da palavra gênero no lugar de “mulher” visava respaldar as produções como científicas. Esse debate e a criação da nova categoria surgiam, justamente, na segunda onda do feminismo que buscava trazer a ideia que as diferenças entre homens e mulheres se construía socialmente e eram ligadas à cultura e não ao sexo (PEDRO, 2005). O debate agora será em torno das relações de poder que constituem a sociedade, explica Joan Scott que:

Gênero significa o saber a respeito das “diferenças sexuais”, e este saber, dizia ela, era pensado no sentido que lhe dava Michel Foucault, isto é, sempre relativo; seus usos e significados “nascem de uma disputa política e são os meios pelos quais as relações de poder – de dominação e de subordinação – são construídas”. Portanto, concluía Scott, “gênero é a organização social da diferença sexual.” Por outro lado, ela lembrava que gênero não refletia ou implementava diferenças fixas e naturais entre homens e mulheres, mas “um saber que estabelece significados para as diferenças corporais. (PEDRO, 2005, p. 86).

As relações estudadas a partir desses debates visam combater o determinismo biológico, o que interessa são os significados das relações em determinados períodos, quais papéis sociais são dados a cada sexo e que poderes e resistências exercessem cada parte e não apenas uma sobre a outra.

Sobre a categoria gênero, Guacira Lopes Louro diz que:

Pretende-se colocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo estas possam ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (LOURO, 2014, p. 26).

Para esse debate relacional, seria preciso novos métodos, novas fontes e novos olhares, como coloca Joan Scott:

“Aprendemos”, escreviam três historiadoras feministas, “que inscrever as mulheres na história implica necessariamente na redefinição e no alargamento das noções tradicionais do que é historicamente importante, para incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva, quanto as atividades públicas e políticas. Não é exagero dizer que, por mais hesitante que sejam os passos iniciais, esta metodologia implica não apenas em uma nova história das mulheres, mas em uma *nova história*.” A maneira como esta nova história iria simultaneamente incluir e apresentar a experiência das mulheres dependeria da maneira como o gênero poderia ser desenvolvido enquanto categoria de análise. (grifos meus) (SCOTT, 1990, p. 73).

É também esse o sentido no título deste trabalho, no dizer: “*E se te contassem outra História?*”, o de buscar uma nova forma de ensinar História, tentando sair do que ainda está posto como História oficial, ou universal, mas que impõe às mulheres a invisibilidade. Trabalhando através dos estudos feministas e chegando à categoria gênero, podemos problematizar com os estudantes sobre o lugar das mulheres nos diversos contextos históricos, entendendo que para a determinação desse lugar, existiu e existe uma correlação de força, ou seja, relações de poder e assim visualizarmos, que poderia existir outra história, com outro olhar para as mulheres e homens, observando suas intenções, relações e resistências:

É indubitável que se queremos encontrar o passado das mulheres devemos questionar e indagar áreas “não tradicionalmente históricas”; mas, fundamentalmente, questionar *por que* as mulheres estão ali, que *relações de poder* se estabelecem entre elas, *como se acham interconectadas com outros campos de poder* e até que ponto uma oposição hierárquica entre o público e o privado, pensado por homens das classes dominantes, pode nos servir (LOURO, 2014, p. 155).

Ana Maria Colling (2015, p. 34), também levanta o debate dos estudos das relações e da importância da escola em seu texto *Inquietações sobre educação e gênero*, nele, a autora explica: “Entendendo os lugares do saber, a escola em particular, como um lugar de demarcação das relações de poder entre os sexos, poderá se transformar também, em espaços de respeito à diversidade e de construção de relações igualitárias.”

Para entendermos essas relações de poder, elas precisam ser historicizadas, questionadas, desnaturalizadas, é preciso examinar cada contexto, através de perguntas como as de Joan Scott:

Qual é a relação entre as leis sobre as mulheres e o poder de Estado? Por que (e desde quando) as mulheres são invisíveis como sujeitos históricos, ainda que saibamos que elas participaram de grandes e pequenos eventos da história humana? O gênero legitimou a emergência de carreiras profissionais? Para citar o título de um artigo recente da feminista francesa Luce Irigaray, o sujeito da ciência é sexuado? Qual é a relação entre a política estatal e a descoberta do crime de homossexualidade? Como as instituições sociais incorporaram o gênero nos seus pressupostos e nas suas organizações? Houve, em algum momento, conceitos de gênero verdadeiramente igualitários sobre os quais fossem projetados ou mesmo fundados sistemas políticos? A exploração dessas questões fará emergir uma história que oferecerá novas perspectivas sobre velhas questões (como, por exemplo, é imposto o poder político, qual é o impacto da guerra sobre a sociedade), redefinirá velhas questões em novos termos (introduzindo, por exemplo, considerações sobre a família e a sexualidade no estudo da economia e da guerra), tornará as mulheres visíveis como participantes ativas e criará uma distância analítica entre a linguagem aparentemente fixa do passado e nossa própria terminologia. Além disso, esta nova história abrirá possibilidades para a reflexão sobre atuais estratégias políticas feministas e o futuro (utópico), pois ela sugere que o gênero deve ser redefinido e reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social que inclua não somente o sexo, mas também a classe e a raça (SCOTT, 1990, p. 93).

Trabalhar com a categoria gênero no ensino de História, significa priorizar a desconstrução dos patamares de hierarquia entre os gêneros. Portanto, como foi realizado no processo do ProfHistória? Que tipo de conteúdo está sendo selecionado? Quais as abordagens que realmente trazem algum significado para a vida dos alunos? Estão apenas seguindo o sumário de uma editora? Todas essas questões fizeram reavaliar o trabalho em sala de aula e buscar novas formas de ensinar, ser, realmente professores-pesquisadores, pensando em teorias que ajudassem a alcançar os objetivos dos educadores e dos próprios alunos.

Segundo Joana Maria Pedro,

Será que não estamos, com o ensino de História, reforçando essas normas? As normas da heterossexualidade, dos espaços masculinos e femininos, enfim, deixando passar modos de exclusão de grupos sociais. Ao observarmos, como profissionais da História, as práticas que ensejam a divisão sexual do trabalho, dos espaços, das formas de sociabilidade, bem como a maneira como a escola, os jornais, a literatura, enfim, os diferentes meios de comunicação e divulgação constituem as diferenças reforçando e instituindo os gêneros, estamos escrevendo uma história que questiona as “verdades” sedimentadas, contribuindo para uma existência menos excludente (PEDRO, 20015, p.92).

Os estudos feministas e os estudos de gênero são, a nosso ver, possibilidades teóricas para o trabalho na escola numa perspectiva de igualdade e respeito à diversidade, para que se possa interromper com o ciclo vigente de silenciamentos, injustiças e desigualdade. Mudando

a forma de planejar, selecionar e abordar os conteúdos no ensino de História, na intenção de transformar a escola que muito necessita de tais mudanças, para que saiam da escola para sociedade outros homens e mulheres.

Concomitante, as transformações teóricas vêm as transformações práticas, é nisso que foca o produto didático deste estudo, a formação de um núcleo de estudos e pesquisas de gênero na escola de ensino médio em tempo integral, Professor Edmilson Pinheiro, que trataremos melhor adiante, fez um papel relevante nessa busca por transformação, ao mesmo tempo, que compõe um lugar de resistência ao protagonismo juvenil. Haja vista, que muitas questões e atividades executadas por esse núcleo advêm dos próprios estudantes do ensino médio, fazendo com que possamos vislumbrar, ainda, na escola um pouco de um novo modelo para a sociedade.

As leis sobre feminicídio, violência contra a mulher, racismo, homofobia, transfobia, estão resistindo ou ainda em pauta, mas o que sentimos no momento é uma sociedade extremamente conservadora, medindo forças com as leis de proteção às minorias, no sentido de representatividade, essas leis existem ou tentam existir por uma força dos movimentos sociais que lutam por igualdade, mas somente a lei não basta para que os crimes por discriminação não ocorram, é preciso mais do que leis, é preciso educação, é preciso que a escola, espaço onde as pessoas convivam, durante muito tempo de suas vidas, seja um espaço de enraizamento das posturas de respeito aos direitos de todos e não somente de grupos dominantes. Esse é um debate que está nas universidades, está nos documentos de orientação para os professores e escolas, está na legislação, mas ainda não percebemos, de fato, a efetivação desse conteúdo em sala de aula, muitos professores permanecem com dificuldades de trabalhar sob estas perspectivas em nosso país.

### 2.3. APRENDIZAGEM HISTÓRICA E GÊNERO

Em busca de mais bases teóricas para a pesquisa, tivemos contato, através da disciplina *A aprendizagem em história e a formação histórica*, com diversos modelos de teorias do ensino-aprendizagem em História e também com diversos conceitos importantes para entendermos melhor, sobre como o ensino de história se realiza, o que ele representa para a humanidade, qual a sua função e significado.

Num dos primeiros textos trabalhados “*Por que aprender História?*” de Peter Lee, observou-se o conceito de experiência vicária, muito interessante para a compreensão de outros significados para a experiência, diferente de ser algo pessoal, nesse sentido, ela é coletiva e muitas vezes inexplicável:

O que é adquirido não é necessariamente codificável e não dará a fórmula nem a receita para a ação. Há paralelos aqui com a arte e o ofício ou com a prática de habilidades complexas. Alguém que tem experiência no significado em questão pode ter dificuldade para articular com princípios gerais, ou, se ele puder, sentirá que eles não são aplicáveis sem a experiência de qualquer um que procure segui-los. (...) Um homem do mar pode saber que clima será favorável sem ser capaz de explicar como o sabe. Não há nada de misterioso aqui. Muitas coisas são envolvidas: ter as concepções corretas, reconhecer exemplos, saber princípios, reconhecer condições sob as quais eles são aplicáveis, ser capaz de identificar tendências contrárias e assim por diante (LEE, 2011, p. 38).

A experiência vicária é, também, apresentada por Dilthey, “nós vivenciamos, apesar de não vivenciarmos...”. Ele apresenta os conceitos de historicidade e a questão da história como conexão:

O ponto de partida é o vivenciar. Esse vivenciar mostra-se, porém, como uma conexão estrutural e, em cada representação estabelecida nas ciências humanas, essa conexão vital está sempre presente. Ela está presente quando escuto uma narrativa, quando leio sobre um feito histórico, quando reflito detidamente sobre uma conexão econômico-nacional do trabalho ou valor, a conexão jurídica do código, a conexão política da constituição. Sempre existe na representação essa conexão vital esta provoca a sua compreensão (DILTHEY, 2010, p. 255).

É essa conexão que nos faz pensar em como alcançar os objetivos de uma educação significativa, que sirva à vida prática de nossos alunos, Dilthey coloca no texto o aspecto de vida na História, da necessidade de haver essas conexões, pois em ciências humanas há vida, não podemos usar os mesmos métodos das ciências da natureza, usando laboratórios para chegar onde queremos.

Trazendo para a escola, nos planos de aula, deve-se pensar em quais conexões irátocar, em quais conexões produzem significado para aquela comunidade, pois, a sociedade também é um todo:

... toda comunidade desenvolve do mesmo modo valores, cada movimento histórico possui a mesma intenção e efeito, e, dessa maneira, surge na situação histórica e social a relação segundo a qual o sentido da própria existência entrega significação aos processos psíquicos singulares; e, por outro lado, a unidade psicofísica, particularmente na conexão de metas, conquista uma significação para o todo. É essa conexão significativa, então, a apreendida pelo historiador (DILTHEY, 2010, p.257).

Em relação às pesquisas, esses conceitos precisam ser muito bem pensados e trabalhados, até para perceber se estão trazendo algo que será realmente significativo para os estudantes, e para a sociedade como um todo.

Sobre o significado do estudo de história para os estudantes, foram muito importantes os debates em sala sobre práticas, assim como as leituras apontadas sobre a consciência histórica.

No texto, *Aprendizado histórico*, Jorn Rüsen (2011) critica a naturalização do processo de aprendizagem, defendido por teóricos da psicologia da educação e demonstra que não foi desenvolvida uma sistemática do aprendizado histórico, pois as teorias existentes não dão conta das especificidades desse ensino.

Rüsen (2010, p. 44) define o aprendizado histórico como: “um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem.”. Tornar o ensino significativo é tarefa das mais difíceis, pois temos que pensar em todas essas construções e conexões que envolvam os estudantes e que antes disso, parta deles, de seus interesses.

Rüsen (2010, p. 43) define também a narrativa histórica: “Com ela, as competências podem ser adquiridas. Assim a história pode ser uma forma de orientação cultural na vida prática humana.”. É através da narrativa que pode perceber se, de fato, aquele aprendizado foi significativo para os alunos, e esses significados são colocados em forma de ações. Por isso que na tentativa de maior visibilidade da história das mulheres, faz-se necessário abordar de forma que as questões suscitadas partam do momento presente que os jovens estão vivenciando.

O aprendizado histórico pode ser posto em andamento, portanto, somente a partir de experiências de ações relevantes do presente. Essas carências de orientação são transformadas então em perspectivas (questionadoras) com respeito ao passado, que apreendem o potencial experiencial da memória histórica. Pode-se ainda lembrar o fascínio que o passado, com seus testemunhos e resquícios, exerce sobre os sujeitos. Somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a

perguntas que se façam aos acervos de conhecimentos acumulados é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendizado e se tornar fator de determinação cultural na vida prática humana (RUSEN, 2010, p.44).

Tornar o ensino de História significativo pressupõe uma relação dialógica com o aluno, é necessário que eles participem da escolha dos conteúdos, mostrando o que lhes interessa e o professor poderá assim, abordá-los de forma mais específica ao que é necessário socialmente, ou seja, deve-se ver os alunos como cidadãos e futuros membros de uma nova sociedade, que por terem sido observados, puderam melhorar, no sentido de construir uma sociedade menos excludente e preconceituosa.

Para Rüsen a consciência histórica se realiza de diferentes formas de geração de sentido histórico, que não são etapas obrigatórias, nem hierárquicas e, que se expressam nas narrativas dos tipos: Tradicional, ligada a uma interpretação única do passado; Exemplar, na qual o passado é visto como um conjunto de exemplos, experiências que reforçam as regras; Crítico, nesse sentido a história é tomada como contraponto, usando-se as contradições na tradição e genética onde a diversidade de pontos de vista e comunicação é a dinâmica que comanda, a mudança é a essência.

Os trabalhos de Isabel Barca nos trouxeram exemplos de como trabalhar com a perspectiva da educação histórica, de como aproximar a teoria da prática em sala de aula, pois a teoria deve estar presente nos planos, para que o aluno desenvolva o pensar historicamente, para isso, deve-se dar espaço de fala aos estudantes, para que eles exponham o que pensam sobre história, assim, poderá perceber com quais conexões ou de forma se pode trazer as abordagens.

No texto *Investigar em educação histórica*, Isabel Barca (2007) traz uma experiência didática, abordando primeiramente as ideias prévias dos estudantes portugueses, acerca dos conceitos de Cristão e Católico, depois da análise dessas ideias e sua nivelção de ideias mais ou menos válidas historicamente, foram detectadas problematizações insuficientes e a partir daí, elaborado um plano de aulas-oficina. No final, os estudantes puderam comparar o que tinham aprendido. Essa atividade foi considerada muito positiva. “O papel do professor que não se limite a expositor e gestor de sala de diálogo, mas assuma uma postura de professor-investigador social, poderá ganhar a maioria de seus alunos não só para o gosto pela História, mas também para competências mais avançadas, segundo princípios já experimentados com sucesso nas práticas de aula.” (BARCA, 2007, p. 63).

Inicialmente, sempre pensamos em “trazer” o conteúdo todo pronto para ser exposto, com as leituras e discussões ao longo dos estudos no ProfHistória, foram percebendo que essa atitude não condizia, inclusive, com o quanto esperavam dos estudantes, ora, se não lhes era dada a oportunidade de fala, como iriam saber qual a importância ou significado de tais conteúdos, que teriam para a sua vida?

Essa questão de ouvir, de não partir de nós mesmos, permeou basicamente toda a caminhada até aqui, podemos relacionar diversos autores e textos que trazem claramente essa perspectiva e notar como ela pode nos ser amplamente válida, para a profissão, para a vida e para nossos alunos, pois buscamos justamente o significado para todos nós:

A montante e nos bastidores deste trabalho de aula, que tem como finalidade contribuir para uma maior Literacia e Consciência Histórica dos jovens portugueses, cabe-nos a nós, formadores de professores equipá-los melhor com apetências de reflexão em torno do que é a História e, sobretudo, com competências de utilização de fontes com mensagens diversificadas. Investigadores da História e da Educação Histórica têm uma tarefa convergente: consciencializar os professores da natureza e potencialidades da História dentro de um teórico atualizado, e fornecer-lhes argumentos válidos para justificar o papel desta disciplina no currículo (BARCA, 2007, p. 64).

Esse é o nosso papel, compreender e estimular a consciência histórica dos nossos alunos ajudando-os a pensar historicamente, a se abrirem ao seu processo de conscientização, através de nossa razão comunicativa, sem impor nosso próprio processo de conscientização, mas apenas apoiando os educandos nesse processo que, como salienta Luiz Fernando Cerri, é algo inerente ao ser humano.

Em seu texto *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*, Cerri propõe pensarmos sobre o processo da conscientização histórica, primeiramente, colocando a questão da historicidade do mundo, ou seja, de que devemos sempre analisar a história a partir de seus contextos, antecedentes, interesses envolvidos na formação do objeto em análise.

Sobre o “pensar historicamente” define como a capacidade de usar o raciocínio da história para pensar a vida prática, para o exercício da cidadania ativa. Traz como exemplo de incompatibilidade de consciência histórica e o pensar historicamente, o fundamentalismo religioso ou o modo de pensar acerca da política brasileira que “as coisas vão ser sempre assim”.



Essa visão simplifica demais as contradições existentes em todo o processo histórico, vai de encontro à noção trazida pelo conceito de historicidade, a de que devemos analisar a história, sempre através dos contextos, interesses, em um determinado período, pois as mudanças sempre surgem, e não tratam as questões de forma natural e não contribui para o processo de mudanças na sociedade.

Luís Fernando Cerri se ocupa em tratar da “consciência histórica” como conceito fruto de um tempo e que, portanto, muda e se refaz ao longo do tempo. Não há uma consciência histórica a ser alcançada, mas há sempre uma concepção de consciência história atrelada ao contexto em que está situada.

É necessário perceber, contudo, que o ensino de história precisa se voltar para o desenvolvimento de uma consciência histórica, a partir de um exercício de ensino, que é ter uma prática docente orientada, no compromisso de fazer o educando pensar historicamente, objetivo do ensino de história. Isso porque o ensino de História precisa estar em consonância com os propósitos e interesses coletivos, cujo mais importante é a defesa da vida.

O ensino de história deve ter um caráter ético, ou seja, um compromisso com a construção da cidadania, sem deixar de problematizar a própria noção de cidadania, uma vez que, para Cerri, ter consciência histórica é ter capacidade de questionar, de refletir e de criticar discursos, ideias e leis, observando sua historicidade.

Nessa perspectiva, devem-se analisar as abordagens e seleções de conteúdos que tragam questionamentos sobre o ensino de História; os significados desse estudo para alunos e professores, como ele pode se tornar mais significativo e importante na vida de estudantes e professores e, que forma a consciência crítica defendida por Paulo Freire:

Na formação da consciência crítica é necessário que a injustiça se torne um percebido claro para a consciência, possibilitando aos sujeitos inserirem-se no processo histórico e fazendo que eles se inscrevam na busca de sua afirmação. (...) a consciência possibilita a inscrição dos sujeitos na realidade para melhor conhecê-la e transformá-la, formando-os para enfrentar, ouvir e desvelar o mundo, procurando o encontro com o outro (SCHMIDT, 2006, p. 10).

O pensamento de Paulo Freire e Rüsen se encontra, na medida em que para este a consciência histórica é: “um princípio do ensino de História cuja concepção se pauta numa racionalidade baseada num agir humano cuja referência é a dialética da vivência histórica, a

partir de experiências individuais e coletivas.”, ou seja, em ambos os autores, existe a preocupação com a vida prática, com a orientação para a vida prática, com formação das identidades pessoais em relação à coletividade, através do trabalho com a História, com novas práticas de ensino para a formação da consciência histórica e crítica.

O Núcleo de gênero que foi formado na escola Edmilson Pinheiro, assunto do próximo capítulo, traz essa vontade e necessidade de participação política, de trabalho com a realidade vivida por estudantes e professores no contexto escolar, trouxe para a escola, temas que não eram discutidos, mas que fazem parte da realidade, como relacionamentos abusivos, violência contra a mulher, gravidez na adolescência, assédio e tantos outros, que passavam ao longo dos debates na escola e que fizeram parte da vida cotidiana; parar para ouvir e debater sobre essas questões, certamente, deixou-lhes mais fortalecidos e conscientes para o enfrentamento dessas situações.

## **CAPÍTULO 3 - E SE TE CONTASSEM OUTRA HISTÓRIA? CONSTRUINDO SABERES, DESFAZENDO PRECONCEITOS!**

Neste terceiro e último capítulo será contextualizada a experiência como professora de História da rede pública estadual, que recepcionando o conjunto da problemática de gênero procura criar uma proposta de intervenção na escola a partir da constituição de um núcleo de estudos e pesquisas em gênero, que além de acolher as vítimas do preconceito de gênero, constrói um espaço de conhecimento que colabora com a autoestima e reforça os vínculos com a liberdade, autonomia e direitos de cidadania a partir da estratégia, dentro do Ensino de História e da escola como espaço primordial para a formação cidadã.

### **3.1. GÊNERO NA ESCOLA: CAMPO DE PESQUISA**

Professora da rede estadual de educação, do Ceará desde 2013, deparei-me com diversas situações que envolveram questões de gênero, desde então. Não foi e nem será fácil nos darmos conta dessas questões, depende de um olhar diferenciado, outro olhar, para que não passem despercebidas, as formas sutis e às vezes nem tanto de desigualdades de gênero, raça, classe, no cotidiano da escola.

Muitas vezes, observam-se professores e professoras que perderam ou nunca tiveram esse olhar, que “endureceram” no decorrer da carreira, assim deixando de ouvir os estudantes, que também vêm mudando suas posturas ao longo dos anos, lembrando-se, de enquanto estudante do ensino médio sentiu muita admiração pelos professores e da grande maioria da turma, um enorme respeito pelos professores, usar uma forma de falar respeitosa, etc.

Nesses poucos anos de docência, foi perceptível a mudança na escola, em relação a esse respeito, que na maioria das vezes, não é da turma toda, mas de uma minoria. Os índices de evasão prosseguem os casos de desrespeito e até agressão aos professores também, como se não bastasse “projetos” como o ESP, vêm ainda para piorar a relação professor-aluno e promover um verdadeiro estado de vigilância, onde deveria existir cooperação e crescimento.

Na universidade, também demorei a perceber as questões de gênero, não havia disciplinas sobre a temática, nem optativas, somente no final da graduação, passou-se a ofertar a disciplina, o grupo de pesquisas e estudos em História e Gênero- GPEHG, no qual participo, sempre que possível, por conta da carga horária de trabalho. Foi esse grupo que me despertou para o gênero, no quanto é relevante para a educação, para trabalho como

professora e para a História, pensar e trabalhar com essa categoria na escola, buscando dirimir as desigualdades de gênero, dentro e fora dela.

Com esses estudos, foram se modificando as minhas aulas de modo efetivo, em relação aos estudos de gênero, buscando documentos, vídeos, pesquisas, sobre as mulheres que não estavam nos livros didáticos, utilizados naquele momento, pedindo pesquisas que incluíssem tópicos relativos à participação das mulheres, em determinados movimentos ou revoluções e, problematizando os motivos dessa falta, chegando assim, nas discussões de gênero, do por quê não ver com mais “facilidade”, fontes sobre as mulheres, sejam nos livros didáticos, não didáticos ou na própria internet, como um grupo que havia ficado responsável por trazer as contribuições das mulheres no Renascimento Cultural, reclamou das dificuldades em encontrar material para a exposição.

Já no mestrado profissional em Ensino de História-ProfHistória, essa discussão continuou constante, na perspectiva para o ensino de História, por isso, a proposta de pesquisa e intervenção na escola vem no sentido de contribuir para dirimir as desigualdades de gênero na escola, através do trabalho com os estudantes, prioritariamente, o foco era justamente nos estudantes e não nos professores, como foi observado na maioria dos trabalhos, envolvendo gênero e escola; o foco se dá na formação dos professores, em cursos, em formações para os professores aprenderem a lidar melhor com as questões de gênero e é algo realmente necessário, pois muitos professores, como eu, não tiveram essas discussões em suas graduações e especializações.

Com a proposta, de perceber e entender, de que forma os estudantes observam as questões de gênero, é que se dá o objetivo de realização desta pesquisa, na qual foram utilizadas algumas ferramentas etnográficas, como a pesquisa qualitativa, entrevistas, questionários, gravações de encontros, interação em ambientes virtuais e a observação participativa dos encontros, que foram objeto de estudo de uma disciplina que cursamos chamada *Etnografia e educação* da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

Num dos primeiros textos dessa disciplina, foram trabalhadas a questão do relativismo como o estudo das diferenças, das particularidades, sem generalizações, pois parece fácil dizer de que forma o outro pensa, usando a própria cultura.

O que precisamos, principalmente, é “estranhar o óbvio”, deixar de vê-lo como óbvio, essa não é tarefa fácil, pois exige uma redefinição do nosso olhar, uma reflexão sobre nossas práticas, trazendo como exemplo, a escola ou os estudantes como esse “Outro” a ser estudado,

será preciso retirar ideias prontas e fechadas de que sabemos exatamente como eles pensam, como agem, quais suas expectativas para a escola.

Como no tema trabalhado aqui, inicialmente, quando cogitei abordar as questões de gênero no ensino de História e na escola, trouxe respostas prontas, como: “existe desigualdade de gênero na escola”, “existe preconceito com estudantes homossexuais”, etc. Como estamos na escola todos os dias achamos que sabemos tudo o que ocorre nela, não pensamos em primeiramente, perguntar aos estudantes, por exemplo, se é realmente o que estamos pensando, já colocamos como certo, como verdade.

Com os estudos sobre etnografia fui me perguntando, se a escola era realmente como eu via; se não havia algo a mais, ou outro entendimento vindo dos estudantes, por isso a ideia de partir dos estudantes, de buscar seus significados, assim como os estudos relativos à consciência histórica também me levou para esse caminho, partindo do entendimento dos estudantes, pôde chegar a outras situações e respostas.

Estudando a cultura juvenil, trabalhando com a consciência histórica, abrindo espaço de fala para os estudantes pôde trazer esse “estranhamento” que é caro à etnografia, passando a ouvir o “outro”, com a perspectiva de conhecer esse “outro” e não ficarmos sempre como os detentores do saber, dizendo o que os estudantes “sabem” ou não.

Clifford Geertz, em seu livro *A Interpretação das Culturas*, explica que a etnografia possui três características, quais sejam: ser interpretativa, interpretar o fluxo do discurso social e salvar o dito em formas pesquisáveis, ou seja, é preciso interpretar o observado e para isso, a pesquisadora ou pesquisador deve estar próximo e “pensar não apenas sobre eles, mas com eles”, para ele “não se deve estudar a aldeia, mas sim na aldeia.” (GEERTZ, 2014, p.16).

A importância da fala dos estudantes nessa pesquisa é uma tentativa de interpretar sua cultura, como eles veem a escola e todas as nuances do que ocorre nela, com a “mania” de saber sobre tudo, pensa-se que eles não entendem certas situações, mas quando paramos para conversar com eles, percebe-se que não é assim, com os estudos etnográficos tem consciência também, de que não consegue, nem poderia aproximar tanto que “enxergasse com os olhos dos estudantes”, isso é impossível, pode aproximar, mas haverá momentos somente deles, haverá questões imperceptíveis para o pesquisador, segundo Geertz, (2014, p. 20):

A análise cultural é intrinsecamente incompleta e, o que é pior, quanto mais profunda, menos completa. É uma ciência estranha, cujas afirmativas mais marcantes são as que têm a base mais trêmula, na qual chegar a qualquer lugar comum assunto enfocado é intensificara suspeita, a sua própria e a dos outros, de

que você não o está encarando de maneira correta. Mas essa é que é a vida do etnógrafo, além de perseguir pessoas sutis com questões obtusas.

No texto *Etnografia da prática escolar* de Marli Eliza André, muito utilizado nessa pesquisa, ela expõe os fundamentos da pesquisa no cotidiano escolar, trazendo a abordagem etnográfica e suas possibilidades, como a pesquisa qualitativa, que:

Tem suas raízes no final do século XIX quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, que por sua vez, se fundamenta numa perspectiva positivista de conhecimento, deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais. Dilthey, que era historiador, foi um dos primeiros a fazer esse tipo de indagação e a buscar uma metodologia diferente para as ciências sociais, argumentando que os fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos, o que torna quase impossível o estabelecimento de leis gerais como na física e na biologia. Por outro lado, afirma Dilthey, quando se estuda história o interesse maior é o entendimento de um fato particular e não a sua explicação causal. Além disso, continua ele, o contexto particular em que ocorre o fato é um elemento essencial para a sua compreensão (ANDRÉ, 1995, p. 16).

Marli André (1995), também traz a definição de etnografia como sendo a “descrição da cultura”, concordando com Geertz que utiliza o termo descrição densa, também para Rosalie Wax “a tarefa do etnógrafo consiste na aproximação gradativa ao significado ou à compreensão dos participantes”, ou seja, depende de uma posição de estranho do etnógrafo que vai se aproximando cada vez mais desse grupo específico e passa a compartilhar da realidade compreendida por este grupo.

Algumas das características importantes de um trabalho etnográfico são: a interação entre pesquisador ou pesquisadora e o objeto pesquisado, sendo os dados mediados pelo instrumento humano, o pesquisador; ênfase no processo, no que e como está ocorrendo; preocupação com o significado, o pesquisador tenta apreender a visão pessoal dos participantes; envolve o trabalho em campo, as pessoas e situações são observadas em sua manifestação natural; descrição e indução, dados como descrição de pessoas, situações, ambientes depoimentos, diálogos; formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias, usando um plano aberto e flexível (ANDRÉ, 1995, p. 29-30).

As razões para o uso da etnografia no estudo das práticas escolares cotidianas são, dentre outras, a possibilidade de pesquisar algo que não está documentado, mas desperta o interesse de professores e estudantes para estas práticas, para o maior conhecimento das relações estabelecidas na escola.

A pesquisa etnográfica demanda condições para ocorrer, requer certo desprendimento de visões, análises, mas também de presença em si da pesquisadora ou pesquisador, necessita de um mergulho em outra realidade, de certa doação e isso não é fácil, não natural, tem que ser pensado e planejado, no texto *Método etnográfico*, de Ana Luzia Carvalho da Rocha e Cornélia Ecket, elas colocam que:

A interação é a condição da pesquisa. Não se trata de um encontro fortuito, mas de uma relação que se prolonga no fluxo do tempo e na pluralidade dos espaços sociais vividos cotidianamente por pessoas no contexto urbano, no mundo rural, nas terras indígenas, nos territórios quilombolas, nas ruas, nas casas, etc., que abrangem o mundo público e o mundo privado da sociedade em geral. Logo após o pedido de consentimento dos indivíduos ou das pessoas, ou da concordância institucional o(a) pesquisador(a)- observador (a), em sua atitude de estar presente com regularidade, passa a participar das rotinas do grupo social estudado e sua técnica consiste então na observação participante. A prática da etnografia se torna mais profunda e se constitui como uma forma do(a) antropólogo(a) pesquisar, na vida social, os valores éticos e morais, os códigos de emoções, as intenções e as motivações que orientam a conformação de uma determinada sociedade (ROCHA; ECKET, 2008, p. 03).

Essa interação traz mudanças para o pesquisador (a), que ao conhecer o outro, passa a se conhecer melhor, e quando esse campo e esse outro fazem parte do ambiente da escola, percebe-se a importância da escuta, da conversa, do espaço, de decifrar os diversos sistemas simbólicos de significados existentes na escola. Um exemplo bem simples em que foi percebido um pouco disso foi numa das conversas mais informais com os integrantes do núcleo, na qual eles começaram a explicar as gírias usadas por eles atualmente, realmente não estava entendendo as falas, somente após a explicação se pôde voltar a interagir. “A disposição de escutar o outro, não é tarefa evidente, exige um aprendizado a ser conquistado a cada saída de campo, a cada visita para a entrevista, a cada experiência de observação.” (ROCHA; ECKET, 2008, p. 6).

Através dessas metodologias, tentamos construir um entendimento sobre as perspectivas de estudantes do ensino médio da escola da rede pública, onde trabalhava sobre identidade de gênero, machismo, feminismo, homofobia na escola, através da constituição de um *núcleo de estudos e pesquisas sobre gênero*, em novembro de 2017, na escola de Ensino Médio Professor Edmilson Pinheiro, município de Maracanaú no estado do Ceará.

Maracanaú faz parte da região metropolitana de Fortaleza, capital do Ceará, segundo dados do IBGE do último censo de 2010, possui população estimada em 224.128 pessoas, sendo o quarto município de maior população no estado. O município conta com 14 escolas

de ensino médio, sendo maior parte delas, escolas em tempo integral<sup>24</sup>, a partir de 2018, inclusive a escola onde trabalha; a escola em tempo integral contempla uma das metas implementadas no PEE com a oferta de 45 horas semanais na escola.

A política da escola em tempo integral no Ceará também contempla outros objetivos como expostos no parágrafo primeiro, do artigo primeiro:

VII – promover a educação para a paz e a convivência com as diferenças; VIII – garantir o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IX – assegurar a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; X - ensinar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. LEI N.º 16.287, de 20.07.17 (D.O. 21.07.17)

Nestes incisos, podemos observar que na política das EEMTI's, ainda que sobre a nova legislação sobre o Ensino Médio e as escolas de tempo integral, voltadas mais à formação para o trabalho, existem determinações e possibilidades legais para se implementar medidas que fomentem a educação para a cidadania, para o respeito às diferenças, esta lei está de acordo com outras legislações como a CF, os PCN e DCN.

O bairro onde fica a escola é chamado Jereissati II, já próximo à cidade de Pacatuba, tendo muitos alunos desta outra cidade. Observando a comunidade ao redor da escola, tem-se uma grande parcela da população pertencente à religião evangélica, com diversas igrejas nas proximidades. A escola conta com a média de 800 alunos divididos nos turnos manhã, tarde e noite; possui 42 funcionários, sendo 23 mulheres e 19 homens, que ocupam as funções de professores, gestores, secretaria e zeladoria da escola. A maioria entre os discentes também é feminina.

A EEMTI Professor Edmilson Pinheiro tem oito salas de aula, em dois blocos ligados pelo pátio ao meio, que no momento serve como refeitório, sala de multimeios, sala de professores, direção e coordenação, laboratório de informática, vestiários e cozinha, é uma escola pequena e tem poucos espaços de convivência, pouca área verde; o prédio é antigo e será necessária a construção de mais duas salas de aula para atender à demanda de matrículas para 2019. Em 2018, as salas já ficaram superlotadas, com 50 alunos nas turmas integrais.

---

<sup>24</sup><https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/5883-lei-n-16-287-de-20-07-17-d-o-21-07-17>



Nossa pesquisa foi realizada através da formação de um grupo de estudos e pesquisas em gênero, em novembro de 2017, este foi o grupo focal, mas antes de sua formação foi feita a aplicação de questionários em duas turmas de terceiro ano da escola, durante os meses de novembro e dezembro de 2017, motivada por redações destes estudantes sobre o tema: “*Quais os caminhos para o combate à homofobia no Brasil?*”. Havia, nelas, uma grande carência de argumentos e reais intervenções para solucionar o problema. A maioria, 53 alunos, apontou a necessidade de leis mais severas para combater o crime de homofobia, mas não explicaram os caminhos para isso; 25 alunos disseram haver necessidade de palestras nas escolas para o combate à homofobia; 7 alunos julgaram importante o papel da mídia no combate à discriminação e 4 alunos veem nos movimentos sociais, em suas lutas, a forma de dirimir a discriminação. Ao todo, 121 estudantes fizeram as redações e 32 deles não compuseram nenhuma intervenção, apenas lembraram a importância do respeito à sexualidade e “escolha” de cada um. Este foi o momento que percebi, que poderia haver um problema sobre a questão na escola, que poderia ser trabalhado pelo professor no ProfHistória.

Nas salas de aula foram feitos debates sobre o tema, depois de ler as redações e o resultado foi quase o mesmo, a não ser pelo fato de que, por ser menos formal que na escrita, na qual eles sabem que não podem atacar os direitos humanos de forma alguma, no debate, mostraram-se mais, seus preconceitos, e opiniões reais.

O próximo passo foi a elaboração de um questionário *online* de dez perguntas, no qual os estudantes do terceiro ano responderam sobre relações de gênero, desigualdade de gênero na escola, sobre esse debate nos livros didáticos de História, etc.; o teor das respostas foi bastante diversificado e a escolha das turmas ocorreu por constatação nas aulas, havendo a necessidade de aprofundar o tema com essas turmas especificamente.

O questionário foi aplicado para que eles respondessem de forma anônima, na tentativa de deixá-los mais à vontade, ainda para expor o que pensam sobre o assunto. No total, 53 alunos responderam ao questionário, eles tinham entre 17 e 19 anos e estudavam no turno da tarde, sobretudo, estavam saindo da escola em busca de trabalho e/ou prosseguir seus estudos.

Dentre as questões estavam, por exemplo:

- *Para você, o que é feminismo?*
- *O que é machismo?*
- *Você já sofreu algum tipo de violência de gênero na escola?*
- *Conte um pouco/Você acha que existe desigualdade de gênero na escola? Por quê?*

***- Você acha que as questões relativas ao gênero devem ser discutidas na escola?***

As respostas a essas perguntas foram muito diversificadas, enquanto uma pequena parte entende um pouco sobre o assunto, a maioria confunde ou não sabe do que se trata, já outra pequena parcela se mostrou contrária ao debate como um todo.

Sobre o que é feminismo, temos algumas das seguintes respostas do público masculino:

- É algo que as mulheres usam de forma para seu desenvolvimento e que muitas vezes não olham para o lado do homem e acabam pensando só em si mesmo.***
- Mulher que só quer alguma coisa se for do jeito dela.***
- Uma escolha burra que algumas mulheres fazem na vida.***
- É quando uma mulher luta pelos seus direitos.***
- Mulheres que se acham superior aos homens.***
- Quando uma mulher, fala sua opinião e não respeitando as outras.***
- É uma busca de direitos iguais.***

Os meninos se dividiram e muitos não concordam com o que pensavam ser feminismo, por entenderem que se trata de uma forma de exercer superioridade feminina em relação aos homens, mas o contrário não os perturba, são “as coisas como são”, as mulheres em seu papel subalterno, jovens de 17, 18 anos que entendem como a sociedade funciona para as mulheres.

A seguir, as respostas de algumas meninas à mesma pergunta:

- É o meio das mulheres se expressar com situações que não lhes agradam em relação a machismo direitos e etc.***
- É ter respeito, ser compreendida e ter direito de se expor de forma liberal, do jeito que a mulher deseja.***
- É quando a mulher luta pelos seus direitos, por igualdade, e muitas vezes se referem ao homem como o inimigo, muitas vezes há o exagero da nossa parte.***
- É a mulher querer ser superior ao homem.***
- Quando a mulher achar que não precisar de homem pra nada.***

- *Uma forma de opinar contra opressão cometida de certos homens contra mulheres.*
- *O poder da mulher que hoje em dia ganhou o espaço na sociedade.*

Podemos analisar que nos dois grupos, masculino e feminino, há uma divisão de pensamentos a favor ou não, da luta por direitos iguais na sociedade para homens e mulheres, algumas meninas, inclusive, veem algumas posições como exagero. Já na pergunta sobre o que é machismo, os dois grupos dão praticamente a mesma resposta, como podemos ver abaixo, em todas as respostas a essa pergunta há, de alguma maneira, a explicação de superioridade masculina, submissão da mulher então sabemos sim, do que se trata o machismo, já no caso do feminismo ainda é bastante confuso para muitos estudantes, alguns entendem luta por direitos e outros como uma forma de superioridade feminina.

Vejamos os exemplos das respostas sobre machismo:

- *Piadinhas ofensivas, ameaças, controle sobre outra pessoa e etc...*
- *Quando o homem discrimina a mulher.*
- *Homem se sentir superior à mulher pelo seu gênero.*
- *Quando o homem abusa do seu poder.*
- *É dúvida da capacidade da mulher, e acha que a mulher não sabe de nada.*
- *É dúvida da capacidade da mulher, e acha que a mulher não sabe de nada.*
- *É o homem achar que a mulher é submissa a ele, que mulher é um objeto.*
- *Falar mal ou não respeitar o espaço da mulher perante a sociedade.*

Quando perguntados se existem desigualdades de gênero na escola, 37 alunos disseram que sim, por exemplo:

- *Sim, de alguma forma os meninos se acham superiores as meninas.*
- *Sim, pois observo o preconceito frequente, piadas e etc.*
- *Sim, pois no interclasse houve dois campeões de futsal o masculino e o feminino, no entanto no jornal da escola apareceram a foto do campeão masculino e do vice-campeão, sem fotos das campeãs femininas. Além de vermos que as medalha das meninas não se comparava as medalhas dos meninos*

Do que se pôde constatar até aqui, no geral, os estudantes entenderam o que era machismo, que existem desigualdades de gênero na escola, mas muitos não entendem ao certo, do que se trata o feminismo, e quando a pergunta é se na visão deles, faz-se necessário o debate sobre as questões de gênero na escola, 49 dos 53 alunos dizem que sim, é de suma importância que seja um assunto tratado na escola, apenas 3 alunos divergem, colocando a questão de ser um assunto delicado e que deve ser tratado em família, ou seja, nessa pequena amostra de perguntas, pôde-se entender a urgência das escolas participarem ativamente do debate, haja vista as seguintes respostas:

*- Sim. é importante discutir esse tipo de assunto, isso ajuda na formação de um cidadão que saiba conviver com todo tipo de situação.*

*- Com certeza, pois se você busca uma igualdade de gêneros é necessário discutir e argumentar sobre isso, para que as pessoas entendam a gravidade do caso e se conscientizem que é errado.*

*- Não, pois gerariam conflitos no que a escola ensina e a família diz.*

*- Não, esse assunto é bastante particular e deve ser discutido e orientado em casa, em família..*

*- Sim, porque qual lugar melhor para aprender a respeitar essas diferenças se não dentro das escolas onde os jovens passam a maior parte dos seus primeiros 18 anos de vida, convivendo com diversos tipos de pessoas, é muito importante para que nós jovens possamos entender que no mundo ninguém é igual fisicamente, muito menos nos gostos e opiniões. Um lugar de ensino é o melhor lugar para se aprender.*

Pelos dados constatados nessa primeira fase, podemos ver como é importante desmistificar as noções sobre feminismo e discutir as relações e desigualdades de gênero na escola, muitos estudantes se incomodam com a situação, mas não têm espaço para falar desse incômodo, outros estudantes, como vimos, já se incomodariam com a discussão desses assuntos na escola, a questão é que enquanto a escola se exime do debate de gênero, as desigualdades perduram na escola e fora dela, se o papel da escola é formar cidadãos estejamos atentos a essa discussão.

### 3.2. DO GRUPO DE ESTUDOS AO NÚCLEO DE GÊNERO DA ESCOLA EDMILSON PINHEIRO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Após a pesquisa com os questionários e redações nas turmas de terceiro ano, começamos a pensar de que forma faríamos para trazer à escola e ao ensino de História, as discussões sobre feminismo e gênero, de maneira aberta, participativa e ampla.

Realizamos um cine-debate com a exibição do filme *Precisamos falar do assédio*<sup>25</sup>, em setembro de 2015, quando da repercussão do caso em que um homem ejaculou no pescoço de uma passageira no transporte público em São Paulo, lembrando quais pessoas haviam participado desse momento e, foi questionado se tinham interesse na formação de um grupo para debater temáticas relativas às relações de gênero e diversidade na escola, em sala, foi feito esse convite a todos.

**Figura 1** -Exibição do documentário precisamos falar do assédio.



Fonte: A autora, (2015).

Qual seria a interpretação das categorias analisadas, a partir da definição desses estudantes? Quais ideias ou entendimentos estão por trás de determinados xingamentos,

---

<sup>25</sup> Documentário brasileiro com direção de Paula Sacchetta: O documentário é resultado de um experimento social onde, durante a semana da mulher, uma van-estúdio parou em nove locais em São Paulo e no Rio de Janeiro para coletar depoimentos de mulheres que já foram vítimas de algum tipo de assédio. Ao todo, foram 140 relatos de mulheres de 15 a 84 anos, de zonas nobres ou periferias das duas cidades, que nada têm em comum além de terem sofrido alguma violência.

brincadeiras, posturas em relação às disciplinas, professores ou professoras, trabalhos em grupo, atividades corriqueiras no ambiente escolar? E questões vividas no nosso cotidiano?

A partir desses questionamentos fizemos nossa primeira reunião em nove de novembro de 2017, numa tarde de quinta-feira, que são nos horários de planejamento. Foram à essa reunião, 11 estudantes, e foi pensado numa proposta de um grupo, que pudesse atuar na escola e promover atividades de debates, intervenções artísticas, palestras, rodas de conversa, etc., e, em seguida, elaborou-se um cronograma para encontros e temas:

Cronograma:

09/11- apresentação da proposta e construção das temáticas e formatos das reuniões;

16/11- feminismo/machismo (proposta)

23/11- homofobia (proposta)

30/11- feminicídio (proposta)

07/12- assédio (proposta)

Os meninos e meninas concordaram em fazer parte e logo começaram a levantar as demandas da escola, o que, de fato, acontecia pelos corredores, intervalos, troca de professores ou mesmo em sala, que demonstravam a necessidade do debate sobre essas questões; foram levantados pontos como: piadinhas machistas de alunos e professores, piadinhas homofóbicas, agressividade de alguns meninos, ato de os meninos falarem mais alto e falarem mais, uma das meninas, Ana\*<sup>26</sup>, relatou sobre a questão:

***- Vocês já sofreram ou viu algum tipo de violência de gênero na escola?***

***- Sim, quando sabia a mesma resposta dos garotos até respondia primeiro, mas eles sempre levavam os créditos, por falarem mais alto ou não me deixavam falar.***

Foram relatadas, também, questões como casos de assédio, de gravidez na adolescência em que as meninas não recebiam apoio nem orientação de como proceder na escola, sendo assim foram decididas algumas atividades como: roda de conversa com as grávidas da escola, cinema sobre gênero com debate após o filme, e pesquisas com o tema para apresentação em feiras científicas regionais.

---

<sup>26</sup> \* Os nomes foram modificados para preservar a identidade dos adolescentes.

No final do encontro surgiu uma questão sobre a gincana da escola, cujo tema ainda não tinha sido divulgado, eles perguntaram se poderiam propor o tema da gincana e assim movimentar a escola toda para a importância do tema. Foi dito que já tinha sido colocado como proposta, mas que o projeto não foi selecionado, então que pelo menos fizessem alguma apresentação artística na abertura ou encerramento da gincana com a temática.

**Figura 2** - Primeira reunião- 09/11/1017



Fonte: A autora, (2017).

Começou-se a perceber, nessa primeira reunião, que os estudantes necessitavam bastante de espaço de fala, de participarem mais ativamente nas decisões da escola, questionaram a falta de votação para o tema da gincana<sup>27</sup>, e a falta de participação deles para vários assuntos da escola, como também, a falta de momentos para expressarem suas ideias, sua arte, suas histórias de vida, percebendo, na verdade, uma ânsia por falar, por compartilhar e ver que não estão sozinhos.

Foi feito um grupo em um aplicativo de mensagens para combinar os encontros e dividir tarefas do grupo, compartilhar ideias e materiais. No segundo encontro foi discutido um texto sobre as concepções de machismo e feminismo, com algumas definições. Nos encontros, desde os primeiros, sempre se falava muito sobre casos pessoais e familiares, o texto, na verdade, era só o mote porque o que elas e eles queriam, era falar de sua realidade

---

<sup>27</sup> A gincana da escola é decidida pelo núcleo gestor e professores da escola.

em casa, na escola, nos espaços de lazer. Nesse ponto, já não estava mais seguindo o cronograma, porque não dava tempo de discutir os textos que eram levados, porém, outros assuntos surgiram como mais urgentes e foi combinado de marcar uma data para uma espécie de “formação”, na qual estudariam os temas. Na terceira reunião, uma das meninas viu que se aproximava o dia 25 de novembro, que alude ao “Dia Internacional da Não violência contra a mulher” e foi decidido planejar uma atividade na escola para o dia 27 de novembro, em que fariam cartazes sobre o dia, como também, organizaram falas e reflexões em algum horário das aulas com a escola toda, em cada turno.

Reuniram-se no outro dia e fizeram cartazes explicando a história da data, outros sobre assédio, relacionamentos abusivos, as votações recentes sobre a questão do aborto, dados sobre casos de feminicídios e machismo. Uma das meninas teve a ideia de fazer uma caixa, onde as pessoas poderiam colocar algum desabafo pessoal, sendo assim, a caixa foi feita e ficou no pátio da escola para que outras pessoas pudessem participar.

No dia 27 de novembro, no turno da manhã, fizemos falas do grupo e de outros professores sobre dados da violência contra a mulher; entregaram laços na cor laranja, que simbolizava essa luta. O momento foi um tanto quanto tumultuado, pois muitos estudantes ficaram conversando e brincando na hora das falas. À tarde fizeram no horário anterior ao do intervalo e foi bem proveitoso, mais alunos atentos às falas e à noite fizeram no início da aula, e foi bem interessante, pois o público era de maioria adulta.

Figura 3 - Atividade do dia de combate à violência contra a mulher- 27/11/2017.



Fonte: A autora, (2017).



Na reunião seguinte, houve a avaliação da atividade realizada e foi visto o quanto tinha que se esforçar para fazer com que esse tema fosse aceito. Houve muitos comentários como “isso é desnecessário”, “não vai adiantar nada falar sobre isso”, que foram ouvidos pelos integrantes do grupo, porém continuou analisando o tema feminicídio, com um texto sobre o caso Eloá, que marcou como um crime analisado como passional pela mídia.

Na última reunião do ano, foi decidido fazer um planejamento para receber os novos alunos no ano seguinte para chamar e incentivar que mais estudantes participassem, sendo assim, foi pensado em promover um sarau com performances artísticas e poesia, música, e realizar as atividades planejadas que não foram realizadas durante o ano, já que o grupo se formou no fim do ano letivo.

Portanto, esse primeiro momento do *núcleo de gênero* (como começamos a chamar) foi muito gratificante, por ver o interesse de uns poucos em trazer alguma mudança para a escola, foi intrigante, porque começou conhecê-los de outra forma, que não a relação professor-aluno, e o quanto que eles tinham a dizer, a fazer e que na posição de professores só viam um pouquinho da realidade do que acontecia entre os estudantes, pôde-se perceber outra realidade dentro da escola, o processo de estranhamento, foi real, visto de outro modo, ou tentou fazer isso, ouvir as insatisfações quanto às decisões como gestão da escola, e como estava sempre lhes impondo o que fazer e o que vestir, e não eram ouvidos.

No início de 2018 demoraram um pouco a se reencontrarem, era o começo do novo tempo integral na escola e as primeiras semanas foram de adaptação a esse novo modelo, no qual a escola recebeu quatro turmas em tempo integral e manteve mais treze turmas regulares nos turnos manhã, tarde e noite.

Em maio, duas integrantes do núcleo vieram conversar, pois estavam incomodadas com as situações que estavam presenciando na escola em relação aos relacionamentos abusivos entre os estudantes e propuseram que fossem feitas algumas atividades sobre o tema, ficando de pensar em algo.

Em junho ocorreu um evento, promovido pelas professoras da sala de multimeios, chamado *Mais amor, por favor*, no qual havia um correio com cartinhas de amor e brincadeiras no dia dos namorados para toda a escola, um momento muito divertido e de interação entre todos os que construía a escola.

Naquele ano, resolvemos trabalhar o tema relacionamentos abusivos, no contexto deste o outro projeto da escola, falamos com as professoras e resolvemos fazer uma roda de conversa na semana anterior à culminância do evento. Foi marcado o dia da roda de conversa para sete de junho, pela manhã, as dinâmicas, vídeos e textos usados na roda de conversa foram escolhidos por elas, e enviados a mim, assim como fizeram a divulgação e prepararam a sala no dia da roda de conversa, elas estavam muito empolgadas com a ideia de falar sobre um assunto corriqueiro entre eles, de maneira séria e institucional.

No dia da roda de conversa, estimava-se entre 15 a 20 pessoas para participar da atividade, que ocorreu no período da manhã, mas para nossa surpresa vieram 32 estudantes, conduzi o momento, pensado principalmente pelas integrantes do núcleo, elas fizeram uma dinâmica de início e depois exibiu um dos vídeos, que era uma animação mostrando como se desenrolava um relacionamento abusivo, com desrespeito, culpabilização e pressão psicológica a uma das partes, principalmente as mulheres. Em seguida, foi aberto um momento para debate e muitos queriam falar, utilizaram um objeto com formato de coração com “bastão da fala”, somente que estivesse com o coração poderia falar, surgiram muitas falas citando exemplos sobre questões parecidas com o vídeo.

Depois, foi exibido outro vídeo, esse com depoimentos de mulheres que sofreram violências físicas decorridas de relacionamentos abusivos, mais uma vez, diversas falas trouxeram depoimentos desse tipo de violência em casa ou na rua onde moram, sempre que podiam, colocavam as questões mais visíveis no cotidiano escolar: beijos forçados, isolamentos de meninas e meninos, que deixavam de falar com pessoas por causa do namorado ou namorada, puxões, empurrões, etc.

No último momento, foi solicitado que eles escrevessem em papéis, de um lado *o que é amor* e do outro *o que não é amor*, para compor um painel a ser exposto na escola no dia da culminância do projeto, *Mais amor, por favor*. Todos participaram de maneira séria e comprometida, ficando muito felizes com os resultados dessa atividade, que seria em apenas um momento, mas alunos do integral que não conseguiram participar pela manhã, por conta do tamanho da sala, pediram para realizar em outro momento à tarde.

Realizamos essa outra roda de conversa à tarde, nas primeiras aulas e a fila ficou enorme para participar, tivemos que realizar mais uma após o intervalo para quem não entrou na primeira, seguido da mesma forma com a dinâmica e já foi percebido que alguns tinham ido à roda de conversa somente para sair de suas respectivas aulas. Foram solicitados

seriedade e comportamento adequado a todos, parecia que alguns meninos queriam “destruir” o evento, atrapalhando de alguma forma, mas após essa chamada seguiu o roteiro e tudo ocorreu como no período da manhã, se tratava de um assunto tão sério que as feições daqueles que bagunçaram, mudando no decorrer da atividade, deste segundo momento, participando assim, 37 estudantes. A terceira e última roda de conversa ocorreu bem, apesar do cansaço e contou com a participação de 41 estudantes. Por fim, um total de 110 estudantes participou dessa atividade que inicialmente havia a possibilidade de que apenas 20 pessoas participariam. Foi muito gratificante e instigante perceber o interesse, mesmo que de forma tímida, no início, por refletir sobre essas questões e situações. Muitas meninas falaram que viviam isso e não sabiam que era abusivo, foi ainda gratificante e surpreendente a presença de um público bem maior do que se esperava.

Nesse evento foi possível apresentar o *núcleo*, o trabalho desenvolvido para mais pessoas e muitos ficaram interessadas em participar das reuniões, principalmente estudantes do integral, que procuraram para fazer parte do núcleo.

**Figura 4** - Roda de conversa sobre relacionamentos abusivos- 07/06/2018- manhã.



Fonte: A autora, (2018).

**Figura 5** - Roda de conversa sobre relacionamentos abusivos- 07/06/2018- tarde.



Fonte: A autora, (2018).

**Figura 6** - Culminância do projeto "Mais amor, por favor!", com exposição do painel sobre "O que é amor, o que não é amor"- atividade final das rodas de conversa.



Fonte: A autora, (2018).

A partir de agosto, depois do sucesso das rodas de conversa, foi decidido voltar com as reuniões quinzenalmente, para receber os novos integrantes e elaborar mais atividades que movimentassem a escola da mesma forma que as rodas de conversa sobre relacionamentos abusivos. Marcando o retorno das reuniões, dessa vez já com alunos do primeiro ano do tempo integral, que se interessaram em participar do núcleo, fazendo uma lembrança do nosso surgimento para eles, durante o ano anterior e primeiro semestre de 2018, aconteceram alguns encontros e houve a tentativa de pensar em um nome para o *núcleo* e algum símbolo, mas devido a correria dos dias não foi decidido sobre isso, algo que julgava novamente ser importante, agora com novos integrantes, já que alguns saíram por conta do término do ensino médio, poderiam voltar a pensar nisso. Nesse reencontro foi feito um calendário de reuniões com temas que eles gostariam de se aprofundar como: bissexualidade, homofobia, sororidade, etc., para a próxima reunião ficou decidido que deveria ser debatido sobre o livro *Sejamos todos feministas* da escritora nigeriana Chimamanda Adichie.

**Figura 7** -Reunião da discussão do livro *Sejamos todos feministas*.



Fonte: A autora, (2018).

Seguindo o calendário proposto, foram trabalhados, nas reuniões seguintes, os temas bissexualidade e sororidade, cada tema em um dia. As reuniões passaram a ocorrer quinzenalmente, às quintas-feiras pela manhã, em que ocorriam as disciplinas eletivas do tempo integral, essas disciplinas não possuíam avaliações, por isso, ficaria melhor de

intercalar as aulas da eletiva com os encontros dos núcleos, sem prejudicar tanto as disciplinas que eles frequentavam, isso foi um dos problemas enfrentados para este trabalho: os horários das reuniões, pois em qualquer horário que ocorresse, retiraria alunos de sala, alguns não podiam comparecer à reunião por estarem fazendo provas ou revisões, como não temos um horário na grade da escola, alguns professores e coordenadores reclamaram, por vezes, dos encontros.

As formas de trabalhar os assuntos, também vieram deles, em alguns momentos sugeriram vídeos, canais do *Youtube*, que eu não conhecia, para iniciarmos as discussões, um dos momentos que tiveram mais estudantes presentes foi o dia que trabalhamos o tema sororidade, foi muito interessante debater esse tema, pois ainda é um termo desconhecido e passaram por vários e vários casos de falta de empatia entre as meninas da escola, foram colocados vários exemplos dessas posturas.

**Figura 8** - Reunião para discussão do tema Sororidade.



Fonte: A autora, (2018).

Nesse momento, já havíamos decidido, que o nome ficaria sendo *Núcleo de Gênero da Escola Edmilson Pinheiro- NUGEP*, e foi encomendada uma arte, explicando os objetivos de um grupo que representasse um espaço de luta e de acolhimento para todos e todas na escola, um núcleo de resistências às discriminações sutis ou não do cotidiano. Representando, isso, o símbolo, por trazer cores como o azul que representam segurança,

saúde emocional, a cor laranja que representa a tolerância, gentileza, a cor violeta que representa dignidade e respeito, e um *R* no centro, como símbolo da necessidade constante de Respeito a todas as pessoas, à diversidade existente na sociedade e na escola.

**Figura 9** - Símbolo do NUGEP



Fonte: A autora, (2018).

É importante ressaltar que além dos momentos de reunião com debates sobre os temas propostos, sempre se conversava sobre o cotidiano da escola, de maneira informal e próxima, com a formação do núcleo, tornando-se amigos e ajudando-se uns aos outros, de fato, nos momentos difíceis desse ano de 2018, dando forças para enfrentar os preconceitos e contextos políticos difíceis, dentro da escola e fora dela.

Nessas conversas, nos corredores, nos intervalos, pela internet, nos momentos após a reunião em si, falamos de assuntos pessoais e do convívio escolar, percebendo que os professores vêem a violência em sala, e pouquíssimos em relação ao que ocorre nos momentos de troca de professores, nos intervalos, e até fora da escola, passam a receber informações de casos de assédio dentro da própria escola, da parte de professores, reclamações da forma como alguns lidavam com as meninas, principalmente as participantes do *núcleo* e os meninos gays, através de piadas machistas e posturas de desrespeito com essas pessoas.

Não estranhando, porque também passei a receber esse tipo de postura, a partir do momento em que o *núcleo* se fortaleceu na escola e cresceu e, ao mesmo tempo, a onda conservadora que vinha desde 2014, chegando com força total no período eleitoral de 2018, professores que passaram a debochar das atividades do *núcleo*, abertamente, questionando-me “se eu poderia fazer esse tipo de atividade”, falando mal do *núcleo* em sala, que não adiantaria nada, pois “as coisas são assim”, desmotivando à participação e incitando aqueles alunos que se mostravam contrários às discussões e que passaram a me enfrentar e ameaçar de “denúncia” com base nas ações do Escola sem Partido, também soube de relatos de ameaça de agressão física, mas não consegui chegar a pessoa que a fez, passamos por um clima muito tenso na escola, durante os meses de setembro e outubro, além da escola, nas redes sociais e o núcleo me ajudou nesse momento, pois era um espaço no qual podíamos nos fortalecer.

No dia oito de novembro, eles prepararam uma surpresa para mim e para outras professoras que sempre apoiaram nosso trabalho e enfrentam as situações de confronto conosco, são elas: Adriana, Denise, Eveline, Priscila, Atília e Rosana, eles fizeram cartazes para nos agradecer e entregaram bombons, eu me emocionei bastante, pois senti que este trabalho valia a pena, o cansaço, as horas extras, além das horas em sala de aula. Neste dia haveria reunião para falarmos sobre o tema homofobia, mas eles pediram para falarmos sobre o projeto Escola sem Partido, que estava novamente entrando nas pautas de votação da câmara de deputados e vimos como necessário entender do que trata esse projeto e como ele poderia nos atingir, enquanto núcleo de gênero, já que é uma das temáticas que ficariam impedidas de discussão na escola, trouxe o projeto de lei para lermos e discutimos ponto a ponto e fizemos isso.



**Figura 10** - reunião sobre o ESP e homenagem às professoras.



Fonte: A autora, (2018).

Como *NUGEP* nós participamos de atos “Ele não” na nossa cidade, panfletamos em novembro de 2018 em um evento da prefeitura sobre combate à violência contra a mulher, com palestras e shows, participamos ainda da III feira regional Ceará Científico, promovida pela CREDE 1<sup>28</sup> a qual nossa escola pertence, apresentando o núcleo de gênero como trabalho da área de ciências humanas.

---

<sup>28</sup> CREDE- Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação.

**Figura 11** - Participação no ato "Ele Não" - 5/10/18



Fonte: A autora, (2018).

**Figura 12** - Apresentação de trabalho no Ceará Científico 2018.



Fonte: A autora, (2018).

No momento em que apliquei o questionário com as turmas de terceiro ano, em novembro de 2017, para analisar os entendimentos das turmas em relação aos temas relativos ao gênero, apliquei o mesmo questionário com os integrantes do *NUGEP* que estavam se formando naquele momento, com a diferença de que para estes não foi anônimo, pois queria saber quais as motivações que os teriam levado a se interessar pela temática.

Responderam a esse questionário sete estudantes, e a análise que fiz de suas respostas é que eles tinham mais tinham maior percepção sobre as questões, mesmo que não de forma aprofundada, o núcleo estava apenas começando, mas já eram pessoas que entendiam a importância de debate na escola, por exemplo, na questão sobre feminismo, que a mais controversa no questionário geral:

*- Liberdade.*

*- Feminismo na maioria das vezes luta pela igualdade de gênero, se homem pode mulher também pode.*

*- Feminismo são as mulheres não deixarem certas coisas contra as mulheres acontecerem.*

*- É a mulher que prioriza seu direito na sociedade.*

*- É uma forma de a mulher mostrar seus direitos*

*- É um movimento que luta em busca da igualdade entre homens e mulheres.*

*- Uma pessoa na qual quer direitos iguais perante a sociedade, por que ela sim teve estudo pra saber que podemos e devemos ter direitos iguais.*

Refiz o questionário, no fim de 2018, nesse, até o fim desta escrita, 9 pessoas tinham respondido, alguns integrantes não estavam mais e entraram novas pessoas, desde o início do ano, as repostas às mesmas perguntas para os que permaneceram, e refizeram o questionário, pude perceber respostas mais embasadas, sobre o que é feminismo:

*- É um movimento que busca por igualdade. Mas vai além, pois nos ajuda a descobrir uma força que não imaginávamos ter, lutam por tantas outras causas (MST, Racismo, Gordofobiaetc). Feminismo para mim é como se fosse uma "graduação " para as mulheres onde você recebe o diploma quando entende que nenhuma sociedade patriarcal tem direito de ditar quem você é, e o que deve fazer, e além de tudo entender que não somos rivais e devemos nos fortalecer para repassar para gerações que nós podemos ser o que quisermos! Feminismo é o amor que nos ensina o verbo amar, NOS AMAR.*

*- É uma comunidade onde existem mulheres de diversas formas com pensamentos e ideias parecidos. Mulheres de pensamentos muitas vezes fortes com ideias muito a frente do que a sociedade planta.*

*- Mulheres buscando a igualdade de direitos na sociedade.*

Neste último questionário pedi que fizessem uma reflexão acerca do **NUGEP**, sua importância e quanto à participação de cada um neste primeiro ano de núcleo na escola Edmilson Pinheiro, as respostas me deixaram muito satisfeita, pois demonstram como esse projeto de intervenção fez alguma diferença na escola.

*- Eu amo esse núcleo! Foi o melhor projeto que pude participar, além de obter conhecimentos é uma rede de apoio onde podemos nos fortalecer desconstruir "pré-conceitos" podemos desabafar, ajudar pessoas. Resumindo NUGEP é só A.M.O.R*

*- Que fiquei super feliz de ver um movimento dentro da escola, com pensamentos e ideias meio que parecidos e o incrível também é está dentro desse grupo maravilhoso onde já vi de um tudo acontecendo, ver que de certa forma posso ter voz dentro de uma escola e ver pessoas me parabenizando, isso tudo é bastante gratificante.*

*- Foi uma ideia muito boa, trabalhar com os assuntos abordados na escola é o melhor caminho para mudar e melhorar a nossa sociedade.*

*- O NUGEP me ajudou a abrir mais a minha mente em relação a alguns assuntos, me mostrando vários lados, a cada reunião saio com um novo aprendizado. Sua importância serve muito para quebrar tabus que uma sociedade patriarcal e heteronormativa impõe.*

*- Esse grupo me ajudou, me transformou e mudou minha mentalidade em muitas coisas. principalmente sobre o feminismo... eu amo fazer parte desse grupo de estudos e é muito importante ele não só na nossa escola, mas em todas, sempre bom falarmos e aprender sobre coisas relativas a gênero.*

*- Cresci em uma família machista, mas nunca me senti confortável por ser mandada por homens, e não gostava por sempre fazer coisas, como, tarefas domésticas e os homens da família não. Quando entrei no Nugep, aprendi tanta coisa importante que me fez refletir. Nugep me ajudou a pensar na desigualdade que vivemos até hoje, nas pessoas que sofrem com isso, que é completamente errado querer ser superior a outra pessoa. O NUGEP é importante por nos fazer refletir sobre atos, escolhas, por confortar as pessoas que sofrem por desigualdade, nos faz entender que nessa luta não estamos só.*

*- NUGEP foi onde abri meus olhos, aprendi a ver o mundo com amor. Lá, você aprende a se amar, aprende a se aceitar, ganha pessoas de confiança e a melhor orientadora do mundo. Descobri que era feminista, e que ainda há esperança. Obrigado!*

*- O NUGEP me ensinou bastante inclusive sobre diferenciar feminismo de machismo, e ter argumentos para me defender de muitas situações principalmente do machismo na qual eu passava e achava que era normal, ao ponto de me apontarem o dedo por conta do fato que eu sou mulher, e sim o NUGEP me ajudou e ainda ajuda bastante á lidar com muitas situações.*

*-O núcleo tem mudado minha vida pra melhor e a importância dele é enorme. O trabalho que tem feito conosco é incrível, o tanto que você tem aberto nossas mentes e o quanto você discute assuntos tão importantes é um jeito único de fazer diferença no Edmilson Pinheiro. Todo mundo quer que não tenhamos informações e não venhamos a discutir o que precisa ser discutido, e no NUGEP, temos chances de ampliar nossos pensamentos para caminhos melhores, total gratidão por participar de tudo isso.*

*-Na minha opinião toda a escola deveria participar. É muito importante saber que devemos respeitar todos, independente de sexo, raça, cultura, religião e etc.*

**Figura 13** - Figura 13. Grande parte do NUGEP- após a reunião sobre sororidade.



Fonte: A autora, (2018).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Feminismo é o amor que nos ensina o verbo amar, NOS AMAR.”*

*Nicole Mendes (integrante do NUGEP)*

A escolha desse trecho como epígrafe, ocorreu quando realizei a leitura dos depoimentos e tive a certeza de que o trabalho realizado ao longo desses anos e, principalmente dos últimos dois anos, na disciplina de História e, como membro de uma escola pública, foi propiciador de mudanças. Desde que escolhi ser professora, falo sobre o papel social dessa profissão, desde os primeiros momentos, quando numa discussão sobre racismo, por exemplo, a sua fala faz a mudança na mente de algumas pessoas, mesmo que sejam poucas, mas já é uma mudança, já contribui para a cidadania.

Sempre tive essa postura em sala, mas com o ProfHistória, ela passou a ser cada vez mais atuante, vi que não precisávamos “dar” o livro todo para sermos bons professores, mas que o importante é o que fazemos com aquele tempo em sala de aula, como podemos selecionar conteúdos importantes, de fato, para nossos alunos, para a formação de sua consciência histórica, de compreender as questões que nos trouxeram até aqui e de como podemos nos utilizar da História para a nossa vida.

Com o *NUGEP*, tive a certeza de que os aprendizados em sala de aula podem e devem servir à nossa vida prática, tem que haver uma ligação, pois se não houver, perde-se o significado do tempo, das relações, das confusões, das lições que aprendemos e ensinamos na escola. Para que tudo isso? Tanto tempo dedicado às aulas, eventos, projetos, gincanas, se não para aprender algo? Sempre tive em mente que o principal a ser aprendido é a cidadania, cidadania no sentido democrático, do respeito, da atenção a todos, não somente aos que têm nossas mesmas condições de vida, escolhas, características, mas a todos e contribuindo com a construção das condições de vida digna para todos.

O objetivo do *NUGEP*, que não tinha nome quando foi pensado, foi sempre esse, de contribuir para que na nossa escola, todos tivessem as mesmas condições de respeito e dignidade, que relatos como os que ouvimos parassem de acontecer, para que meninas não tivessem receio ou medo de seus professores, esse não é o sentimento que contribui para a educação, a escola deve ser um lugar seguro para todos que nela estão, então porque ter medo

do que o professor vai dizer da sua roupa? Ou do seu rosto? Ou do seu corpo? Pra que serve a permanência desse medo? Para que a naturalização desses papéis?

O nosso objetivo foi e será, exigir respeito aos estudantes homossexuais, transexuais, para que não tenham que ouvir piadas homofóbicas por parte de seus colegas ou professores, pois eles têm os mesmos direitos de permanência e aproveitamento da escola, que todos os outros, nosso objetivo é desnaturalizar posturas arcaicas de gestões, professores e estudantes, é incluir a diversidade de pensamento e de existência na escola.

O projeto de intervenção que propusemos, teve alguns de seus objetivos alcançados, tiveram algumas conquistas que serão vistas com o passar do tempo; houve muitas dificuldades, primeiro, da aceitação por parte dos entes da escola, que não via “necessidade” para um debate desse tipo, depois pelos próprios educandos, que também não notaram rapidamente, qual a relação disso com a escola, e como não poderia deixar de ser, da sociedade com a representação da comunidade escolar.

Os objetivos alcançados foram a visibilidade que passamos a ter na escola, foram as novas discussões que trouxemos, muitas vezes diretamente, como foi o caso da discussão sobre a violência contra a mulher, os relacionamentos abusivos, o assédio na escola, etc., outros que ocorreram de forma indireta, como por exemplo, a remodelação das disciplinas de educação física, foram criadas disciplinas de esportes exclusivas para as meninas em 2018, pois muitas não jogavam futsal por vergonha das brincadeiras dos meninos que monopolizavam a quadra em todos os horários, agora estamos formando, na escola, times femininos de futsal e vôlei, graças à percepção da professora Denise, essas disciplinas que alguns disseram que não iam começar por falta de quórum, fecharam as inscrições em poucos minutos e os times já estão vencendo em campeonatos escolares, ajudando a diminuir também o preconceito com meninas que jogam, as quais muitas vezes eram vítimas de xingamentos ou especulação sobre sua orientação sexual.

Outra iniciativa que vejo de forma indireta, influenciada pelas discussões de gênero na escola, foi o surgimento de um perfil no *instagram*, chamado EP da sororidade, ele surgiu em resposta a vários outros perfis, da mesma forma, anônimo que fazem fofocas e difamam, principalmente, as meninas da escola.

Em contraponto, o EP da sororidade (que não sabemos de quem é) posta quase todos os dias fotos das estudantes, exaltando suas qualidades, beleza, simpatia, trazendo um clima de mais amizade para a escola.

Já as dificuldades que enfrentamos, essas foram muitas, desde a chacota até pura perseguição, de diversas partes, inclusive de algumas famílias que não querem seus filhos nessas discussões, que vão, inclusive, tirá-los da escola, demonstrando como ainda será difícil nosso caminho em busca da igualdade de gênero, da democracia e da justiça social.

Em 2019, pretendemos fixar o núcleo na oferta de disciplinas eletivas da escola, para também possibilitar a maior participação dos interessados, sem que tenham que faltar outras aulas para isso, com horários previstos no quadro da escola, poder alcançar mais turmas semestralmente e prosseguir com esse trabalho que se mostrou tão forte e engrandecedor.

Na troca constante de conhecimento entre estudantes de séries, turmas diferentes e professoras, fomos construindo um modelo de ensino disposto a se abrir e a aprender com o outro, constantemente, seja no estudo de um conceito, numa discussão, num debate polêmico, na união para impor respeito ou no trabalho extraclasse, aprendemos e muito, a partir de todos os processos pelos quais passamos nesse ano de atividades.

Por fim, com este projeto de investigação e seu resultado prático, o *NUGEP*, desejamos evidenciar que o ensino de história, quando tomado na perspectiva do esclarecimento para a percepção mais aguçada da realidade vivida, transcende a dimensão de mero conhecimento do passado e começa a adquirir significados próprios em cada ambiente em que passa a ser refletido. Nossa experiência é um exemplo de como procuramos resolver nosso problema de gênero na nossa escola, outras dimensões que venham a ocorrer na nossa existência, também poderão vir a ser mediadas pela constituição deste elemento aglutinador, que facilita o conhecimento e desenvolve a autoestima e a cidadania.



## ANEXO

### Criação do Núcleo de Gênero da Escola Edmilson Pinheiro

- 1- Inicialmente, as questões que me fizeram propor o grupo de estudos sobre gênero na escola, vieram de uma demanda pessoal, de fazer algo perante as situações de impotência que as mulheres passam em nossa sociedade e na escola.
- 2- Aos poucos o grupo foi crescendo e passamos a realmente agir de alguma forma, levando a discussão sobre gênero para atividades que envolvessem mais a escola e não somente aquele grupo inicial.
- 3- Começamos nossas atividades e fomos avaliando cada ação, como poderíamos melhorar e de que forma poderíamos atingir mais pessoas.
- 4- Daí surge a ideia das rodas de conversa, nas quais estariam pessoas interessadas nos temas, dispostas a um debate sério e aprofundado.
- 5- No decorrer dessas atividades pude perceber o quão aquele espaço era relevante para alguns estudantes, que passaram a questionar padrões dentro da própria escola, como por exemplo, os espaços do esporte na escola.
- 6- As dificuldades enfrentadas foram as constantes “barreiras” impostas ao trabalho com os temas, mas que sempre foram ultrapassadas e finalizaram com resultados bastante positivos.
- 7- Com a regularidade das reuniões fomos intercalando estudos e atividades, pensando em nome e nos fortalecendo enquanto projeto pertencente à escola.
- 8- Passamos a integrar a escola, participando dos eventos, do planejamento anual, de ações relativas à gênero em âmbito municipal como representantes da escola.
- 9- Passamos a participar de feiras científicas e apresentar trabalhos na feira da escola, planejamos chegar a feiras regionais e estaduais.
- 10- Buscamos analisar as temáticas problematizando-as historicamente e sociologicamente.
- 11- Como resultado, já vemos uma maior aceitação dos debates, tanto por professores quanto pelos estudantes e mais pessoas interessadas em participar das discussões quinzenalmente.
- 12- O núcleo tem um ano de existência e toda a caminhada até aqui surgiu e prossegue diante uma realidade de uma comunidade da periferia da região metropolitana de Fortaleza.

## REFERÊNCIAS DE DOCUMENTOS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular- Proposta Preliminar**. Brasília: MEC, CONSED, UNDIME, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

Brasil. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125).

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: história: ensino médio** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. 140p. : il.

CEARÁ. **PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO 2016-2024/ PEE** - DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, SÉRIE 3, ANO VIII, Nº101, FORTALEZA, 01 DE JUNHO DE 2016.

WASELFISZ, J. **MAPA DA VIOLÊNCIA- 2015**. Estatísticas de gênero- Indicadores sociais das mulheres no Brasil- IBGE. Brasília, 2015.

## REFERÊNCIAS DE LIVROS E ARTIGOS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

AZEVEDO, G. C. **.História em movimento/ Reinaldo Seriacopi**. 2.ed. São Paulo: Ática, 2013.

BARCA, I. **. Investigar em educação histórica: da epistemologia às implicações para as práticas de ensino**. Revista Portuguesa de História, tomo XXXIX. Coimbra, p. 53-66, 2007.

BASTOS, Maria Helena Camara; GARCIA, Tania Elisa Morales. Leituras de formação - Noções de vida doméstica (1879): Félix Ferreira Traduzindo Madame Hippeau para a educação das mulheres brasileiras. Revista de educação, v. 3, n. 5, jan./jul. 1999.

BERTH, J. **.O que é: Empoderamento?**. Belo Horizonte-MG: Letramento: Justificando, 2018.

BIROLI, Flávia. O público e o privado. In: MIGUEL, L. F.; BIROLI, F. **.Feminismo e política: uma introdução**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

BORDO, S. **. A feminista como o outro**. Rev. Est. Fem. 8 (2000/1).

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

BOULOS, J. A. **.História sociedade e cidadania:3º ano**. 1.ed. São Paulo:FTD, 2013.

CERRI, L. F.. **Ensino de História e consciência histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. 1.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

DIAS. Maria Odila Leite da Silva. **Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX**. Editora Brasiliense, São Paulo, 1984. Pp.

DILTHEY, W. **A construção do mundo histórico nas ciências humanas**. São Paulo: Editora da UNESP, 2010.

DOURADO, L. F. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020):avaliação e perspectivas**. Goiânia: Ed. UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011, 344p.

FARIAS, G. P. **.Significância histórica e as questões de gênero no ensino de História: um estudo de caso sobre as narrativas dos estudantes no ensino médio da Escola Professor Lorea Pinto**. 2015.

GEERTZ, C. **.A interpretação**. 1.ed. Rio de Janeiro: LCT, 2014, 323 p.

GONÇALVES, A. L. **História e gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HAHNER, E. J. **.A mulher no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

LA VOZ DEL SILENCIO II. **História de lasmujeres: compromiso y método**. Ed. Cristina Segura Grãino, 1993, 159p.

LEE, P. **.Por que aprender História?**.Educ. rev. .Curitiba , n. 42, p. 19-42, dez. 2011.

LINS, B. A.; MACHADO, B. F.; ESCOURA, M. **.Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. 1ª ed. São Paulo: Reviravolta, 2016.

LOURO, G. L. **.Gênero, sexualidade e educação:Uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MOTTA, R. P. S. **.As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária**.1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

NATIVIDADE, M. **.Curso de Educação em Direitos Humanos (EDH)**. Universidade Federal do Ceará (UFC), 2010.

NEVES, J.; FERNANDES, M.; SILVEIRA, R. M. G.; OLIVEIRA, M. M. D. de. (Org). **Contra o consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino**. João Pessoa: ANPUH/PB - Editora Sal da Terra, 2000, 138 p.

OLIVEIRA, M. M. D. de.; COSTA, A. **.Para que(m) se avalia? Livros didáticos e avaliações (Brasil, Chile, Espanha, Japão, México e Portugal)**. Natal, RN: EDUFRN, 2014,164p.

PEDRO, J. M. **.Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica**. História. São Paulo, v.24, n.1, p.77-98, 2005.

PERROT, M. **.Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PERROT, M.; RIBEIRO, V. **.As mulheres ou os silêncios da História.** Bauru, SP: EDUSC, 2015.

POLLAK, M. **.Memória, esquecimento, silêncio.** Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, jun. 1989.

RAGO, M. **.Feminizar é preciso: por uma cultura filógina.**São Paulo em perspectiva, 15(3) 2001.

RAGO, M.; PEDRO, J.; GROSSI, M. (Org). **.Epistemologia feminista, gênero e história.** In: MASCULINO, FEMININO, PLURAL. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.

RAGO, M.; A. P. P. **.Subjetividades antigas e modernas.** São Paul: Annablume, 2008, 254 p.

RIBEIRO. D. . **Quem tem medo de feminismo negro?.** 1.ed.. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ROCHA, A. L. C. da.; CORNELIAECKERT. (Org). **.Etnografia: saberes e práticas.** In: Ciências humanas: pesquisa e métodos. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

ROHDEN, F. Uma ciência da diferença: sexo e gênero na medicina da mulher [online]. 2nd ed. rev. and enl. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2001.

ROSEMBERG, F.; (Org). **.Mulheres educadas e a educação das mulheres.** In: Nova história das mulheres no Brasil. 1.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

RÜSEN, J. **.História viva: teoria da História: formas e funções do conhecimento histórico.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010. 160 p.

RÜSEN, J.; KUSNICK, M. R. (Org) **.Aprendizagem Histórica.** In: O ensino de História. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 41-49.

SCHMIDT, M. A. M. dos S.; GARCIA, T. M. F. B. **.Consciência histórica e crítica em sala de aula.** Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/ Museu do Ceará, 2006.

SCOTT, J. **.Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação e Realidade 16 (1990/2).

SOIHET, R. **.História das mulheres e história de gênero: um depoimento.** Cadernos Pagu (11) 1998: pp.77-87.

UNESCO. MELO, H. P. de.; (Org.). **Olhares feministas.** Brasília: Ministério da educação: Unesco, 2009.