



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**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**

LUCILA BARBALHO NASCIMENTO

**“É O PODER, O MUNDO É DE QUEM FAZ”: UMA REFLEXÃO SOBRE O
ANDROCENTRISMO NO ENSINO DE HISTÓRIA**

NATAL/RN

2019

LUCILA BARBALHO NASCIMENTO

“É O PODER, O MUNDO É DE QUEM FAZ”: UMA REFLEXÃO SOBRE O
ANDROCENTRISMO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como pré-requisito para obtenção do título de Mestra em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Francisco das Chagas Fernandes Santiago Júnior.

Natal/RN
2019

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

Nascimento, Lucila Barbalho.

"É o poder, o mundo é de quem faz": uma reflexão sobre o androcentrismo no ensino de História / Lucila Barbalho Nascimento. - 2018.

92f.: 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. Francisco das Chagas Fernandes Santiago Júnior.

1. Androcentrismo - Dissertação. 2. Ensino de História - Dissertação. 3. História no Ensino Médio - Dissertação. 4. História das Mulheres - Dissertação. 5. Femicídio - Dissertação. I. Santiago Júnior, Francisco das Chagas Fernandes. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 37:392.312-028.43

LUCILA BARBALHO NASCIMENTO

“É O PODER, O MUNDO É DE QUEM FAZ”: UMA REFLEXÃO SOBRE O
ANDROCENTRISMO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestra em Ensino de História.

Banca Avaliadora

Prof. Dr. Francisco das Chagas F. Santiago Júnior
(Presidente)

Prof. Dr. Haroldo Loguercio Carvalho
(Membro Interno)

Prof.^a. Dra. Marta Margarida de Andrade Lima
(Membra Externa)

Natal

2019

DEDICATÓRIA

A minha avó materna, Dona Lourdinha (*in memoriam*), que há um ano foi fazer tapioca, bolo de milho e filós em outro plano. Feirante, devota de Nossa Senhora e dona de uma fé que a impulsionava a viver. Tenho a certeza de que a senhora me abençoa de onde estiver.

Ao meu avô materno, Seu Lucílio Buá – *in memoriam* -, que perdeu a lucidez das palavras para o Alzheimer. Um senhor de cabelos brancos, amante da Literatura de Cordel e das marchinhas de carnaval. O senhor já não se lembrava, mas eu guardo comigo a lembrança dos passeios pela Terra dos Poetas e dos fins de tarde sentada ao seu lado, esperando vovó chegar das feiras.

Ao Thyago, meu amor, pelas palavras de apoio, sempre que eu precisei, mesmo quando eu não queria ouvir nada. Sem o seu incentivo, eu não teria feito a prova para ingressar nesse Programa de Pós-Graduação. Sem o seu empurrão, eu não teria a coragem de me desafiar a terminar o último parágrafo dessa dissertação. Juntos, construímos uma história longa, sinuosa e apaixonante. O caminho que me trouxe até aqui, encontrou o teu há sete anos atrás. Eu te amo e é só.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Francisco das Chagas Fernandes Santiago Júnior, que encarou, pacientemente, o desafio de me orientar nesse processo, do alvorecer da ideia até a sua síntese. Um interlocutor que norteou meus pensamentos mais confusos. Um mestre que acompanhou cada percalço que eu enfrentei nesses mais de dois anos.

A Prof.^a. Dr.^a. Lyvia Vasconcelos Baptista e ao Prof. Dr. Haroldo Loguercio Carvalho, membros da banca de qualificação dessa dissertação e que, junto com meu orientador, foram excelentes leitores, realizando anotações e considerações de suma importância para o texto final desse trabalho.

Aos meus pais, pelos sacrificados anos pagando escolas particulares. Obrigada por me educarem para o mundo, pela criação rígida e por fazerem o que sempre acharam melhor para mim. Se eu não fui a melhor filha, não foi por falta de tentativa.

Ao Partido Revolucionário do Gostoso, nome de um grupo de amigas (os), formado por seis professoras (es) de História e uma tecnóloga em gestão pública. Vocês têm sido resistência e afago nos tempos de ódio que estamos vivendo. Perdi as contas das piadas internas que fizemos em meio ao sentimento de angústia que se fez presente nos dias que antecederam e sucederam as eleições presidenciais de 2018.

Dentro desse núcleo, não poderia deixar de escrever um agradecimento especial para Maiara Juliana Gonçalves da Silva. Mulher, mãe da pequena Sofia Valentina, feminista negra, sem a qual essa dissertação não existiria, já que foi ela quem primeiro me falou sobre Feminismo, Empoderamento e História das Mulheres. Não consigo lembrar dos bons ou maus momentos sem que você estivesse ao meu lado, ou, que eu estivesse ao lado teu. Você é inspiração em forma de mulher.

Além dela, sem fugir ao grupo, preciso enaltecer a força em forma de mulher que é Leda Virginia Belarmino Potier. Primeira colocada na fase da prova escrita para ingresso na turma dela de mestrado, que teve o desprazer de saber que uma futura colega de turma duvidou da sua capacidade: “Como assim, uma dona de casa ficou em primeiro lugar?!”. Mal sabia ela que Ledão cresce com os desafios, se torna gigante em meio ao caos e carrega consigo a força da sua matriarca. Minha admiração por você só cresce.

À minha pedagoga favorita, Suellen Aline Teixeira dos Santos, com quem aprendi o que é ser “chão da escola”. Uma taurina com quem dividi sonhos, angústias e projetos de culminância. Em 2014, construímos juntas um sonho e vimos essa ideia florescer através das nossas anahís, nossas flores do céu. Hoje, carrego o orgulho de ter dividido o ambiente

escolar, e a vida, com essa mulher tão apaixonada pela docência e com um coração tão grande.

À Jessica Nayara da Silva Câmara e ao Sander Felipe Gomes Basílio, pela amizade, pelo carinho, pelo amparo nos momentos difíceis que vivenciei no nosso ambiente de trabalho. Obrigada por fecharem comigo o nosso ciclo. Obrigada por compreenderem que, apesar de afiar o meu tridente todos os dias, eu sou um amorzinho. É bonito ver o quanto respeitamos as nossas diferenças e o quanto dividimos o amor por ensinar.

Às colegas da turma de Mestrado: Tamara Graciano Leal da Silva Fernandes e Olga Suely Teixeira, com as quais dividi as angústias e inquietações de ser aluna de uma pós-graduação e que contribuíram academicamente com a fase final da escrita desse trabalho. Além dos bons e maus momentos, as experiências que vivemos me fizeram compreender mais sobre a vida e sobre as pessoas.

Por fim, mas não menos importante, preciso agradecer as alunas da Escola Estadual Professor Rafael Garcia (São José de Mipibu), da Escola Estadual Professor Eliah Maia do Rego (Parnamirim) e do Centro Educacional PH3 (Parnamirim). Meninas, vocês me fizeram querer ser uma professora melhor.

“Queremos que a mulher, tanto quanto o homem, seja criada como um ser livre, racional, pertencendo a si mesma, independente.”

(Pauline Roland, século XIX)

NASCIMENTO, Lucila Barbalho. “É o poder, o mundo é de quem faz”: uma reflexão sobre o androcentrismo no Ensino de História. [Dissertação]. Natal: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte; 2019.

RESUMO

O ensino de História para alunas (os) do Ensino Médio é uma tarefa que apresenta desafios e que exige reflexão da (o) docente, uma vez que está ligada a formação cidadã de outra (o) indivíduo (o). Mediante observações realizadas no ambiente escolar, surgiu a presente pesquisa, que tem como objetivo propor a construção de uma abordagem de gênero em sala de aula, como crítica ao androcentrismo no espaço escolar. Para isso, tomamos como base o conceito de Androcentrismo sob a ótica de Charlotte Gilman; o significado atribuído por Bárbara Solomon ao termo Empoderamento; as discussões pertinentes ao campo de pesquisa Ensino de História, a partir do olhar de Maria Schmidt, Kátia Abud e Circe Bittencourt; os escritos de Michelle Perrot, Mary Del Priore, Carla Bassanezi Pinsky, Margareth Rago e Joana Maria Pedro sobre a área História das Mulheres; e a teoria proposta por Antoni Zabala sobre Sequência didática. A metodologia aplicada contou com um levantamento bibliográfico, uma análise de documentos legais ligados à educação básica nacional, a confecção de um relato etnográfico da escola e, como produto final, a produção de um material didático, vinculado à uma sequência didática. Ao longo do nosso trabalho, foi possível enxergar que oportunizar a ascensão das mulheres é promover mudanças nas práticas sociais patriarcais enraizadas em nossas relações e nos diversos âmbitos institucionais, que se desvelam no cotidiano.

Palavras-chave: Androcentrismo. História do Ensino de História. História no Ensino Médio. História das Mulheres. Feminicídio.

NASCIMENTO, Lucila Barbalho. "It is power, the world is who does": a reflection on androcentrism in Teaching History. [Dissertation]. Natal: Center for Human Sciences, Letters and Arts, Federal University of Rio Grande do Norte; 2019.

ABSTRACT

The teaching of History for high school students is a task that presents challenges and requires reflection from the teacher, since it is linked to the citizen training of another individual. Through observations made in the school environment, the present research was presented, which aims to propose the construction of a gender approach in the classroom, as a criticism of androcentrism in the school space. To this end, we take as a basis the concept of Androcentrism from the point of view of Charlotte Gilman; the meaning attributed by Bárbara Solomon to the term Empowerment; the discussions pertinent to the research field Teaching History, from the look of Maria Schmidt, Kátia Abud and Circe Bittencourt; the writings of Michelle Perrot, Mary Del Priore, Carla Bassanezi Pinsky, Margareth Rago and Joana Maria Pedro on the area of Women's History; and the theory proposed by Antoni Zabala on Didactic Sequence. The applied methodology included a bibliographical survey, an analysis of legal documents related to national basic education, the preparation of an ethnographic report of the school and, as a final product, the production of didactic material, linked to a didactic sequence. Throughout our work, it was possible to see that opportunizing the rise of women is to promote changes in patriarchal social practices rooted in our relationships and in the various institutional spheres that are revealed in everyday life.

Keywords: Androcentrism. History of History Teaching. History in High School. History of Women. Femicide.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Estudantes por cor/raça	26
Gráfico 1: Membros da família na residência	26
Gráfico 2: Patrimônio aparente das famílias	27
Gráfico 3: Formação no Ensino Fundamental	28
Gráfico 4: Comparativo do índice de analfabetismo entre mulheres e homens	45
Gráfico 6: Homicídios de mulheres (taxa/100 mil mulheres)	57
Tabela 5: Unidades das sequências didáticas e seus respectivos fins	60

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Comparativo entre a quantidade de pessoas no núcleo familiar principal e o número de contribuintes da renda familiar	27
Tabela 2: Relação entre as políticas públicas educacionais que nortearam o Ensino de História no Brasil	33
Tabela 3: Relação entre escolaridade e desigualdade social	55
Tabela 4: Tipos de violências sofridas por mulheres	55
Tabela 5: Relação entre as sequências didáticas, as intenções educacionais, as dimensões do conteúdo e os seus objetivos	62

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. DIÁLOGOS ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA DAS MULHERES	21
2.1. RELATO ETNOGRÁFICO DA ESCOLA.....	24
3. ENSINO DE HISTÓRIA, ENSINO MÉDIO E MULHERES	31
3.1. UMA HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL.....	31
3.2. COMPETÊNCIAS EM HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO.....	35
3.3. MULHERES: EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIAS.....	40
4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CONCEPÇÃO E EXECUÇÃO	58
4.1. POR QUE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA?	58
4.2. UTILIZANDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	63
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	71
ANEXOS	77

1. INTRODUÇÃO

Quando a maioria das pessoas escreve um texto, seja ele um artigo, uma dissertação ou uma tese, é comum que a escolha do título aconteça após o término da escrita. Não foi esse o nosso caso. Parte do título desse trabalho foi escolhida ao ouvir, não pela primeira vez, uma das músicas da rapper curitibana Karol Conka. Em julho de 2016, a cantora lançou o clipe do *single* "É o Poder", no qual repete a parceria com a dupla Tropkillaz. A letra, resultado de uma associação entre Conka e Don Cesao, é uma composição que reforça a ideia de que “o mundo é de quem faz”, questiona “quem foi que disse que isso aqui não era pra mim”, afirma que “fui eu quem criei, vivi, escolhi, me descobri e agora aqui estou” e insiste que “se não tá no meu lugar então não fale”¹. Ao nos depararmos com a canção, além de fazermos uma interpretação subjetiva da letra, chegamos a uma entrevista concedida pela artista para a versão online da *Revista Rolling Stone*, na qual ela ressaltou que para muitos rappers “(...) é uma afronta que uma mulher faça rap do jeito dela e atinja patamares que ninguém alcançou. Tratamos sempre mulher como uma raridade (...) E não é assim”².

Tomando como base a entrevista e realizando as primeiras reflexões para a execução desse trabalho, chegamos ao termo empoderamento. O conceito *empowerment* começou a ser usado entre 1960 e 1970, mas foi a publicação de Bárbara Bryant Solomon, *Black Empowerment: social work in oppressed communities*³, que delineou o seu significado: a capacidade de tomar suas próprias decisões sobre questões que dizem respeito ao grupo social no qual você está inserida (o). Ou seja, tentar sair da condição de opressão e assumir um protagonismo que lhe foi negado. No caso das mulheres, por exemplo, ser uma protagonista é uma forma de empoderamento, porque confere a elas o direito a determinar sobre sua própria vida, algo que lhes foi negado e, culturalmente, tutelado ao homem, à família, à religião e à sociedade.

A obra de Bárbara Solomon, que dialoga com o pensamento de Paulo Freire sobre a importância do processo de conscientização da (o) sujeita (o) em condição de opressão, como forma de compreender a sua situação no mundo, aborda as dificuldades de se desenvolver trabalhos sociais voltados para as pessoas negras dos Estados Unidos da América. Segundo ela, os anos de racismo afetaram, negativamente, a forma como as

¹ CONKA, Karol. **É o Poder**. Disponível em: < <https://www.vagalume.com.br/karol-conka/e-o-poder.html>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

² BRÊDA, Luca. É o Poder. In.: **Revista Rolling Stone**, n.127, 2017. Disponível em: < <https://rollingstone.uol.com.br/edicao/edicao-127/karol-conka-e-o-poder/>>. Acesso em: out. 2017.

³ SOLOMON, Bárbara Bryant. **Black Empowerment: social work in oppressed communities**. New York: Columbia University Press, 1976.

peessoas pretas se enxergam, se relacionam, se expressam, lidam com o conhecimento e isso leva a uma tomada de decisões baseada naquilo que as pessoas brancas dizem ser melhor e não com base naquilo que ela (e) enxerga ser melhor para si. Portanto, o empoderamento deve ser uma revolução que começa, no que tange às mulheres, na compreensão que elas adquirem sobre a sua própria identidade e seu lugar no mundo. Por isso, com a pretensão de contribuir para essa insurreição, pretendemos refletir sobre a relação entre o androcentrismo na História ensinada, o patriarcado e as violências infligidas às mulheres.

Nossa dissertação é fruto de uma pesquisa para o Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, um Mestrado Profissional que objetiva proporcionar uma formação continuada que contribua para a qualificação do magistério em História na Educação Básica. A área de pesquisa conhecida como Ensino de História abriu caminho para estudos sobre elementos formadores do saber histórico escolar e sua relação com outros campos do conhecimento, dentre eles, a História das Mulheres, que apresenta pesquisas que realizam a crítica da visão androcêntrica da História, na qual o homem representa a si mesmo, a mulher e a humanidade. Em uma metáfora biológica, é como se o homem fosse o gene dominante, enquanto a mulher seria apenas um gene recessivo.

O termo androcentrismo, discutido por Charlotte Perkins Gilman⁴ é atribuído a Lester Frank Ward⁵. A poetisa norte-americana explica que, para uma sociedade evoluir, um dos sexos não pode estar preso ao espaço privado, ou seja, não pode ser atrelado a um pequeno grupo de tarefas domésticas, porque essa espécie de seleção sexual coloca o homem como dono e senhor, capaz de dar, comprar e vender uma mulher. Vemos um exemplo disso quando no século XIX, e ainda hoje, durante a cerimônia de um casamento religioso, a noiva era guiada pelo pai até o altar, onde era entregue a outro homem.

Historicamente, a cultura androcêntrica, que Charlotte Gilman também nomeia como “cultura do homem”, atribuiu o mental, o mecânico e o desenvolvimento social, quase que totalmente, aos homens. Trata-se de uma condição tão intacta que, muitas vezes, ao mencionar isso, não despertamos nada além da afirmação de que é uma lei natural desde o alvorecer da civilização. A naturalização desse pensamento se estende também a muitos idiomas que desenvolveram linguagens privilegiando artigos, adjetivos e substantivos masculinos; em detrimento dos femininos, que se tornaram depreciativos, quando aplicados aos assuntos humanos.

⁴ GILMAN, Charlotte Perkins. **The Man-Made World or Our Androcentric Culture**. New York: Charlton Company, 1911.

⁵ WARD, Lester Frank. **Pure Sociology**: a treatise on the origin and spontaneous development of society. New York: Macmillan, 1903.

Nesse ponto, aproveitamos para pontuar que concordamos com as autoras Beatriz Lins, Michele Escoura e o autor Bernardo Machado quando propõem que a língua é um instrumento flexível, logo pode ser transformada para estabelecer uma sociedade mais equitativa. Por isso, utilizaremos o termo “sujeitas históricas”, bem como privilegiaremos o artigo feminino, com a pretensão de evidenciar que o universal não é masculino, levando em consideração a presença das mulheres quando enunciamos pessoas⁶.

Esse padrão masculino, consolidado na língua portuguesa, já era questionado desde 1992, quando Paulo Freire analisava as cartas que recebeu durante o seu exílio, consequência da Ditadura Civil-Militar brasileira, quando foi “convidado” por suas leitoras a refletir sobre a normatização da escrita:

É que, diziam elas, com suas palavras, discutindo a opressão, a libertação, criticando, com justa indignação, as estruturas opressoras, eu usava, porém, uma linguagem machista, portanto discriminatória, em que não havia lugar para as mulheres. Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo, a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: ‘Quando falo homem, a mulher está incluída’. E por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: ‘As mulheres estão decididas a mudar o mundo’? A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa. A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo. Não é puro idealismo, acrescenta-se, não esperar que o mundo mude radicalmente para que se vá mudando a linguagem. Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória⁷.

Entendemos também que, essa cultura androcêntrica, reforça a família e a mulher como propriedades do homem. Ou seja, quando a jovem da elite foi criada dentro do que Gilman chamou de inocência, uma condição que deveria ser mantida como um dos seus encantos, não permitindo que ela escolhesse o próprio marido, fez com que essa função recaísse nas mãos do pai e o patriarcado fosse alimentado. Nesta ótica, a menina foi criada olhando pela janela, enxergando a rua como um lugar que pertencia aos meninos; enquanto estes cresceram com a ideia de que a casa é o lugar da mulher.

Compreendemos o patriarcado como um sistema sócio-político de exploração e

⁶ LINS, Beatriz Accioly. MACHADO, Bernardo Fonseca. ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

dominação do homem e do Estado sobre a mulher, conforme propôs Christine Delphy⁸. Ou seja, uma estrutura na qual as diferenças entre mulheres e homens foram utilizadas como justificativas para a organização hierárquica e desigual da sociedade. No caso do Brasil, remonta ao período colonial, ao contexto de submissão de todas (os) ao *pater* famílias, sob a égide do qual eram aplicadas duas morais: a esposa passiva, dava a luz à várias crianças e tinha a sua sexualidade negada; enquanto o marido autoritário, se cercava de concubinas ou de relações, muitas vezes violentas, com as mulheres negras escravizadas.

Acreditamos que, parte do processo de desconstrução dessa forma de tratar a mulher, está na reivindicação da representação da mulher como protagonista, indo de encontro às definições históricas, aos agentes históricos previamente estabelecidos e às reflexões consideradas como relevantes, no que se refere ao passado histórico.⁹ Ou seja, confrontando os padrões machistas, sexistas e patriarcais. Machista porque defende a dominação do homem em relação à mulher. Sexista porque tem como tendência a atribuição de determinados papéis, culturalmente construídos, a cada um dos sexos. Patriarcal porque é parte de um sistema no qual os homens ocupam um lugar central na vida privada e na vida pública.

Outro marco importante para a escrita desse trabalho se deu durante as aulas da disciplina de Teoria da História, ministradas pela professora Dr.^a Juliana Teixeira de Souza, nas quais a docente convidou a turma a refletir sobre quatro grandes eixos temáticos: índios, mulheres, negros e trabalhadores, o que nos levou a analisar os livros didáticos que utilizávamos por meio do preenchimento de uma Ficha de Avaliação do Livro Didático (Anexo A), na qual enxergamos o quanto o livro didático omitia o protagonismo das mulheres ao longo da História ou apresentava lacunas quanto à participação das mulheres nos processos históricos. A terceira motivação para a escolha do nosso tema é de cunho pessoal, pois, enquanto professora da Educação Básica, foi possível ver e ouvir o machismo, o sexismo e o patriarcado imporem regras e diferenciações estereotipadas e preconceituosas entre meninas e meninos.

No contexto escolar, se os livros didáticos de História são instrumentos por meio dos quais as (os) alunas (os) aprendem sobre História, servindo como aparatos para a formação de uma consciência em História, bem como objeto e produto, que trazem consigo padrões normativos que recaem sobre as (os) sujeitas (os), suas relações e

⁸ DELPHY, Christine. **L'ennemi principal** (Tome 1): économie politique du patriarcat. Paris: Syllepse, 1998.

⁹ SCOTT, Joan W. História das mulheres. In.: BURKE, Peter (Org.) **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

comportamentos¹⁰, não deveriam difundir representações, em sua maioria, marginalizadas das mulheres, colocando-as como um corpo submisso, enfraquecendo a formação da identidade de meninas e jovens mulheres, reforçando aquele molde colonial citado por Paulo Freire.

Assim, consideramos importante problematizar sobre as sujeitas históricas que estão sendo secundarizadas nos livros didáticos. Em muitas famílias, o livro didático é o único meio de conhecimento que se tem da História, logo, não deve contribuir para as desigualdades socialmente construídas¹¹. Por isso, é relevante discutir ações que minimizem o androcentrismo na História ensinada, que questionem a cultura patriarcal e que abordem as violências infligidas às mulheres, na medida em que procuramos refletir sobre a carência de figuras femininas nos livros didáticos, uma vez que eles “(...) informam um mundo ainda bastante masculino, de raça branca, adulto, cristão, heterossexual; de grupos que vivem em cidades, de sujeitos que estão trabalhando, que são magros, sadios, entre outros padrões hegemônicos”.¹²

Apesar do crescente aumento no número de produções acadêmicas inseridas no campo denominado História das Mulheres e da luta dos movimentos feministas em prol da equidade entre mulheres e homens, o campo Ensino de História, em especial os livros didáticos, ainda estão distantes das pesquisas sobre o cotidiano das mulheres. Por entendermos que a escola, além de ser um microcosmo social, produz a sociedade na qual está inserida ou, conforme afirma Jimena Furlani¹³, é uma instituição na qual se disseminam informações e formam-se opiniões, ressaltamos que ela deve ser palco de discussões sobre as diferentes formas de opressão e preconceito que emergem das relações interpessoais e que, neste caso, colocaram a mulher no papel secundário dentro da História. Além disso, defendemos que é papel da disciplina de História induzir à formação cidadã das (os) alunas (os), pois “acreditamos ser possível construir uma escola em que gênero não seja restritivo e excludente, mas plural, uma escola em que se assegure uma educação genuinamente inclusiva e transformadora”¹⁴.

Na tentativa de responder esses questionamentos, traçamos como objetivo principal

¹⁰ SILVA, Cristiani Bereta da. O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história. In: **Caderno Espaço Feminino**, v. 17, n. 01, p.224, jan./jul. 2007.

¹¹ KRENISKI, Gislania Carla P.; SENNA, Adriana Kivanski de. O Gênero nos livros Didáticos de História como meios de ensino. In: **XXVII Simpósio Nacional de História: conhecimento histórico e diálogo social**. ANPUH. Natal, p.7, jun. 2013.

¹² SILVA, op. cit, p.229.

¹³ FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na Sala de Aula** – relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

¹⁴ LINS, MACHADO, ESCOURA, op.cit, p.10.

propor a construção de abordagens de gênero em sala de aula como crítica ao androcentrismo do espaço escolar. Ao passo que nossos alvos secundários são: organizar uma linha do tempo sobre a história do Ensino de História no Brasil; descrever as competências da disciplina de História no Ensino Médio; registrar uma História das Mulheres a partir de dois pontos, quais sejam, educação e violência e examinar uma forma de ensinar e aprender História, partindo da ótica da equidade entre mulheres e homens e do combate a violência; advertir para a importância do papel da escola enquanto instituição (trans)formadora da sociedade; sugerir um material didático, a ser utilizado através de uma sequência didática.

Para alcançar os desígnios citados, utilizamos como suporte teórico: as noções de formação da consciência histórica e o cotidiano em aulas de história¹⁵, a cultura como referência para a investigação sobre consciência histórica¹⁶ e o desenvolvimento de competências em História no Ensino Médio¹⁷, tais como tratados por Maria Auxiliadora Schmidt; as abordagens da História das Mulheres desenvolvidas por Michelle Perrot¹⁸, Mary Del Priore¹⁹, Carla Bassanezi Pinsky e Joana Maria Pedro²⁰ e suas constatações sobre o silenciamento das mulheres na História²¹; Antoni Zabala e a sua teoria sobre sequência didática, fora a base para a elaboração de um produto que pretendeu refletir sobre uma determinada temática²².

As páginas a seguir estão organizadas em três capítulos. No primeiro apresentamos o levantamento bibliográfico, assim como situamos as (os) leitoras (es) sobre as características da escola na qual trabalhamos, bem como sobre a turma que escolhemos para aplicar a sequência didática, por meio do Relato etnográfico da escola. O segundo organiza uma história do Ensino de História no Brasil como uma linha do tempo, explana as competências a serem aplicadas à disciplina de História no Ensino Médio e apresenta uma História das Mulheres com foco na educação e na violência. No terceiro e último capítulo

¹⁵ SCHMIDT, Maria A. M. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. In: **Cedes**. Campinas, v.25, n°.67, p.297-308, set./dez. 2005.

¹⁶ SCHMIDT, Maria A; BARCA, Isabel. **Aprender História**: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Unijuí, 2009.

¹⁷ SCHMIDT, Maria A. Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de História para jovens brasileiros. In: **Diálogos**. Maringá, v. 19, n.1, p. 87-116, jan.-abr./2015.

¹⁸ PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2017.

¹⁹ PRIORE, Mary Del. História das mulheres: as vozes do silêncio. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.

²⁰ PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2018.

²¹ PERROT, Michelle. **Os excluídos da História**: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

²² ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

tratamos da sequência didática, com seu embasamento e elementos a serem explorados.

2. DIÁLOGOS ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA DAS MULHERES

Este capítulo visa organizar o cenário de trabalho relacionando Ensino de História e História das Mulheres, bem como apresentar o relato etnográfico da escola na qual trabalhamos. Nos enveredamos nessa pesquisa porque consideramos importante a mudança do olhar da (o) docente de História quanto ao currículo praticado e o levantamento bibliográfico necessário para a escrita desse trabalho evidencia uma produção em ascensão de pesquisas que relacionam esses dois campos de estudo.

Maria Simone Vione Schwengber²³ discute a emergência de se analisar a lógica por meio da qual a educação dos corpos se intensificou a partir do século XVIII, construindo uma hierarquização de sujeitas (os) e estabelecendo padrões a serem seguidos: a de mãe carinhosa; a que abriga e protege; aquela responsável pela (o) filha (o) perfeito. Tomando como fonte de análise discursiva a revista Pais e Filhos, edições publicadas entre 1968 e 2004, a autora discute o que ela nomeia de politização do feminino, da maternidade e do corpo grávido. Maria Inês Sucupira Stamatto²⁴, por sua vez, reconstrói o processo de escolarização que se realizou no Brasil desde a chegada dos jesuítas até o início da República, observando de que forma ocorreu a inserção da mulher na escola, tanto enquanto aluna como enquanto profissional, isto é: professora, diretora, supervisora, entre outros cargos.

Também Lucélia de Moraes Braga Bassalo²⁵ apresenta o desenvolvimento de uma pesquisa sobre jovens mulheres, utilizando como recurso metodológico o documentário, pois, segundo a autora, a imagem pode ser uma importante fonte de investigação, uma vez que, por meio dela, as jovens expressam o que é ser jovem e feminista, recusando o sexismo, desconsiderando a heterossexualidade como norma e negando uma hierarquização entre os grupos de mulheres. A autora reforçou a importância de se reconhecer modos de sociabilidade comuns entre as jovens, apontando elementos para a construção de políticas educacionais que considerem as alunas como sujeitas históricas.

Por sua vez, Lígia Luís de Freitas²⁶ oferece uma reflexão a partir dos discursos de professoras (es), responsáveis e juízas (es) envolvidas (os) nos jogos de futebol feminino da VI Copa de Futebol Infantil das escolas do município de João Pessoa de 2002. No decorrer da pesquisa, a autora observou que na historiografia do futebol, construída de forma a colocar

²³ SCHWENGBER, Maria Simone. Ensina-se a mais antiga das artes às mulheres: a de ter filhos e tornar-se mãe carinhosa. In: **31ª Reunião da ANPEd**. Florianópolis, 2008.

²⁴ STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549 – 1910). In: **II Congresso Brasileiro de História da Educação: história e memória da educação brasileira**. Natal, nov. 2002.

²⁵ BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. Igualdade ou heteronormatividade? Jovens mulheres comunicando sentidos, formando significados. In: **37ª Reunião Nacional da ANPEd**. Florianópolis, 2015.

²⁶ FREITAS, Lígia Luís de. **Gênero e futebol feminino: preconceitos, mitos e sexismo na prática discursiva de docentes da educação física**. In: **37ª Reunião Nacional da ANPEd**. Florianópolis, 2015.

apenas a prática masculina no centro, e nas falas das (os) espectadoras (es), durante os treinos e na referida copa, havia uma oposição à realização dos jogos femininos. Segundo ela, na história do esporte, as mulheres aparecem como complemento da paisagem, o que é reforçado pelo discurso de profissionais da educação física, que reafirmam valores e hábitos de acordo com o sexo e o gênero, reproduzindo preconceitos.

As questões culturais ligadas ao gênero que atravessam a educação e a formação das mulheres-professoras, segundo Fábio Vasconcelos e Maria Celeste de Moura Andrade²⁷ permitem observar que o poder é distribuído de modo desigual entre os sexos. A pesquisa dos dois girou em torno do papel imbuído a mulher; como a mulher educadora vem sendo produzida; como se tem constituído o imaginário da mulher-professora e quais as especificidades das funções da mulher-professora. Ambos procuraram considerar as esferas de poder nas quais as sujeitas analisadas estão inseridas, bem como, analisaram a Bíblia, partindo do pressuposto de que os papéis femininos foram se circunscrevendo através de uma ótica ocidental católica.

Ana Maria Colling e Losandro Antonio Tedeschi²⁸ colocam a História como um relato marcado por relações de poder entre os sexos e que, por isso, produz silêncios. Segundo as (os) autoras (es), um silenciamento do feminino gera pouco conhecimento das personagens mulheres que, juntamente com os homens, construíram a história brasileira. Portanto, os discursos que silenciam as mulheres, excluem a metade da humanidade do processo histórico e, conseqüentemente, do ensino de História.

À conclusão semelhante chegou Losandro Tedeschi²⁹, o qual afirma que as mulheres nunca estiveram ausentes da História, apesar de a historiografia não dar visibilidade as presenças femininas, portanto, não se trata de agregá-las ao ensino dessa disciplina como um elemento que foi esquecido, mas de reorganizar a experiência histórica pela ótica da mulher. Além disso, o pesquisador afirma que os discursos que se apresentam como neutros são convertidos em instrumentos sexistas e masculinizantes na pedagogia em sala de aula, por isso a importância de se destacar o sistema discriminatório que tende a favorecer os homens, bem como os estereótipos em relação aos papéis sexuais predominantes em materiais didáticos e livros-texto.

²⁷ VASCONCELOS, Fábio; ANDRADE, Maria Celeste de Moura. A mulher professora: gênero e constituição da identidade docente. In: **37ª Reunião Nacional da ANPEd**. Florianópolis, 2015.

²⁸ COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio. O ensino da História e os estudos de gênero na historiografia brasileira. In: **Revista História & Perspectivas**. Uberlândia, v.53, p.295-314, jan./jun. 2015.

²⁹ TEDESCHI, Losandro Antônio. O ensino da História e a invisibilidade da mulher. In: **Revista Ártemis**. v.4, jun, 2006.

Neste quadro o livro didático ocupa posição central, como mostra a investigação de Letícia Mistura e Flávia Eloisa Caimi³⁰. Segundo as autoras, ocorreu um ganho de visibilidade das mulheres no campo historiográfico nas últimas décadas, apesar da pouca visibilizada delas como sujeitas de direitos dentro da História, enquanto disciplina escolar. Tomando o livro didático como objeto, fonte de pesquisa e recurso metodológico de análise historiográfica, as pesquisadoras visualizaram a presença e a ausência feminina na produção didática brasileira ao longo do século XX e início do século XXI.

Anadir dos Reis Miranda³¹ debate sobre a implicação do gênero na aprendizagem histórica, no que tange à formação das identidades e da consciência histórica das (os) alunas (os). Além disso, questiona sobre o quanto a invisibilização das mulheres e de suas experiências nos conteúdos e livros didáticos de história têm atuado na formação da identidade das alunas. Como não é comum que se historicize sobre as suas vivências nas aulas de história, é possível que elas se concebam como sujeitas a-históricas.

Assim como Anadir Miranda pergunta sobre a provável a-historicidade das alunas, Antonia Fernandez Valencia³² investiga sobre o papel das mulheres na História, com o objetivo de transformar a imagem feminina na de uma protagonista da História, nos projetos e nos currículos escolares. A autora considera que uma grande parte da historiografia ainda não compreendeu a importância de considerar a mulher como sujeita histórica e aponta para a urgência de analisar e interpretar fontes documentais a partir dessa ótica.

A construção do protagonismo feminino emerge como um tópico fundamental de toda esta bibliografia, como atestam Edda Sant Obiols e Joan Pagès Blanch³³. Segundo a autora e o autor, é importante perguntar-se sobre a invisibilidade das mulheres no ensino de História, analisando o lugar que a mulher ocupa no currículo das Ciências Sociais e da História na Catalunha, reivindicando a presença feminina nos textos e nas práticas da sala de aula, exemplificando o protagonismo das mulheres em um tópico destinado a recordar o papel delas durante a Guerra Civil Espanhola, a luta contra o franquismo e a favor da transição para a democracia.

³⁰ MISTURA, Letícia; CAIMI, Flávia Eloísa. O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares (1910-2010). In: **Revista Aedos**. Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 229-246, jul. 2015.

³¹ MIRANDA, Anadir dos Reis. Reflexões sobre mulheres, gênero e aprendizagem histórica. In: **Revista Historiæ**, Rio Grande, v. 4, n. 2: 103-114, 2013.

³² VALENCIA, Antonia Fernández. Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. In: **Didáctica de las ciencias experimentales y sociales**. nº 18, 2005.

³³ OBIOLS, Edda Sant. BLANCH, Joan Pagés. ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? In: **Revista Historia y Memoria**, nº 3, pp. 129-146, 2011.

2.1. RELATO ETNOGRÁFICO DA ESCOLA

O Núcleo Educacional Arco-Íris, primeiro nome do Centro Educacional PH3, foi fundado em setembro de 1991, pela professora Francisca Henrique, na cidade de Parnamirim no Rio Grande do Norte. Naquele momento, ensinava-se apenas o Ensino Fundamental II. Hoje, a instituição dispõe de duas unidades, construídas uma de frente para a outra, separadas por uma via asfaltada. No prédio conhecido como Júnior ficam a piscina semiolímpica (inaugurada em 1996), o ginásio poliesportivo (implantado em 1998), o laboratório de informática (montado em 1998) e as salas destinadas ao berçário integral e ao Ensino Fundamental I. Enquanto no prédio chamado de Matriz está o setor administrativo, o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio.

Nesse relato, nos deteremos a apresentar, mais detalhadamente, a Matriz, prédio no qual desempenhamos a função de docente da disciplina de História do Ensino Médio (junho de 2014 a junho de 2018). Essa construção, em 2005, passou por uma reforma para receber a biblioteca, a sala de estudo em grupo, a sala de psicologia e as salas de aulas destinadas ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio. Em 2017, após uma modernização, a edificação passou a contar com uma quadra poliesportiva descoberta, uma sala de jogos digitais e um pátio arborizado. Atualmente, o prédio dispõe de onze salas de aula e duas salas de vídeo, em uma delas é possível exibir filmes em tecnologia 3D.

No período que nos toca, o corpo docente da Matriz era formado por mais ou menos vinte professoras (es); quatro coordenadoras; duas bibliotecárias; duas secretárias; quatro auxiliares de serviços gerais e quatro porteiros. Além do ensino regular, a instituição oferece um cursinho preparatório destinado ao exame de seleção do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), aberto também ao público externo; aulas destinadas a turma da 3ª série do Ensino Médio, com a resolução de questões voltadas para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); e modalidades esportivas como as escolinhas de natação, futsal masculino, vôlei feminino e balé.

Na tentativa de trazer à tona a condição socioeconômica das (os) alunas (os) que compunham o Ensino Médio da escola, uma vez que esse é o nível de ensino no qual éramos docentes, resolvemos organizar um questionário, utilizando como exemplo o formulário socioeconômico da aba Cadastro Único de Bolsistas do Menu Discente do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (SIGAA/UFRN).

Questionário Socioeconômico	
Ano de nascimento	
Cidade onde mora	
Sua casa está localizada na:	<input type="checkbox"/> zona urbana <input type="checkbox"/> zona rural
Série e turno:	
Você é bolsista?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
Sexo	<input type="checkbox"/> masculino <input type="checkbox"/> feminino <input type="checkbox"/> prefiro não declarar <input type="checkbox"/> nenhum dos itens anteriores
Quanto a sua cor, você se considera:	<input type="checkbox"/> branca/o <input type="checkbox"/> parda/o <input type="checkbox"/> preta/o <input type="checkbox"/> amarela/o ou oriental <input type="checkbox"/> vermelha/o ou indígena <input type="checkbox"/> prefiro não declarar
Com quem você mora?	<input type="checkbox"/> mãe e pai juntos <input type="checkbox"/> apenas com a mãe <input type="checkbox"/> apenas com o pai <input type="checkbox"/> com parentes
Quantos irmãos e irmãs você tem?	___ irmãos ___ irmãs
Quantas pessoas vivem na sua casa?	
Quantas pessoas contribuem para a renda familiar da sua casa?	
Você trabalha?	<input type="checkbox"/> sim Onde? _____ <input type="checkbox"/> não
Você faz algum curso / aula / atividade extra?	<input type="checkbox"/> sim Qual? _____ <input type="checkbox"/> não
Marque os itens ao lado que existem na sua casa	<input type="checkbox"/> aparelho de som <input type="checkbox"/> televisão <input type="checkbox"/> TV por assinatura <input type="checkbox"/> DVD/home theater <input type="checkbox"/> geladeira <input type="checkbox"/> freezer <input type="checkbox"/> máquina de lavar roupa <input type="checkbox"/> máquina de lavar louça <input type="checkbox"/> notebook/netbook/tablete/PC <input type="checkbox"/> telefone fixo <input type="checkbox"/> celular <input type="checkbox"/> automóvel <input type="checkbox"/> motocicleta
Alguém da sua casa tem plano de saúde?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> não sei
Onde você cursou o Ensino Fundamental II?	<input type="checkbox"/> todo em escola particular <input type="checkbox"/> todo em escola pública <input type="checkbox"/> todo em escola militar <input type="checkbox"/> todo em escola religiosa <input type="checkbox"/> maior parte em escola particular

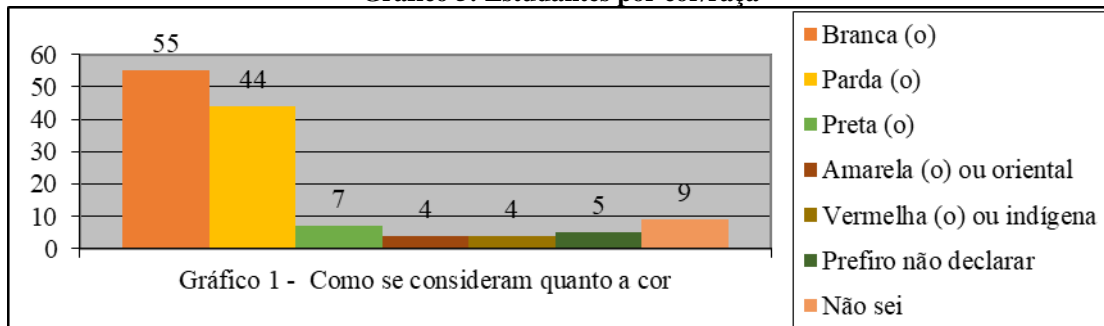
	() maior parte em escola pública
	() maior parte em escola militar
	() maior parte em escola religiosa

Entre os 128 questionários realizados, havia alunas (os) cuja idade oscilava numa faixa etária que ia de 14 a 18 anos. A maior parte do alunado da instituição morava na zona urbana, apenas 6 estudantes responderam que moravam na zona rural. Seguindo essa mesma proporção, temos 124 discentes que residiam na cidade de Parnamirim, 3 que moravam na cidade de Monte Alegre e 1 que morava na cidade de São José de Mipibu.

As perguntas foram respondidas por 54 estudantes da 1ª série, 40 discentes da 2ª série e 34 jovens da 3ª série. Em meio a esses números, estão 71 pessoas que se declararam como sendo do sexo feminino, 55 que se identificaram como sendo do sexo masculino e 2 que preferiram não declarar seu sexo. Ao todo, no Ensino Médio da instituição, são 36 bolsistas, 83 pagantes e 9 que não souberam responder se tinham bolsa de estudo.

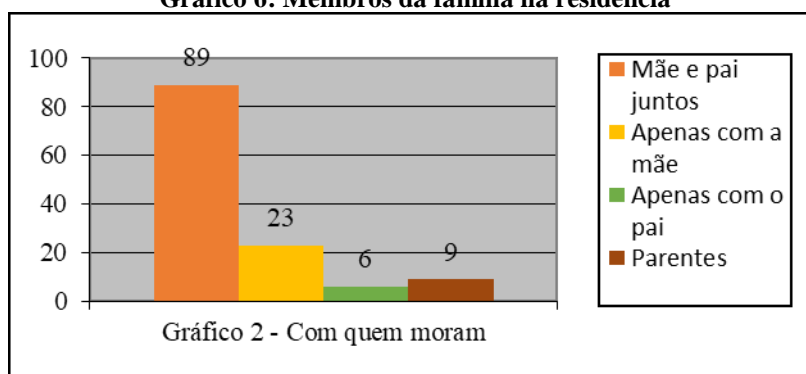
Quando questionadas (os) sobre como se consideram quanto a sua cor e sobre com quem moravam, obtivemos os números apresentados nos gráficos a seguir. É importante informar que 1 aluno da 2ª série do turno matutino não teve a sua resposta contabilizada para o preenchimento do Gráfico 2, pois ele mora com a mãe, com o pai e com os avós paternos, em casas diferentes e em dias alternados.

Gráfico 5: Estudantes por cor/raça



Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

Gráfico 6: Membros da família na residência



Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

Com base nas fichas preenchidas, 17 estudantes são filhas (os) únicas (os) e 111 têm irmãs (os). Quanto ao número de pessoas com quem moram e a quantidade de pessoas da casa que contribuem com a renda familiar, temos a tabela abaixo. Mais uma vez, a resposta daquele aluno da 2ª série do turno matutino não entrou nos dados da Tabela 1, pois ele teve dificuldade para responder ao item, já que não sabia como estava organizada a participação na renda nos núcleos familiares nos quais estava inserido.

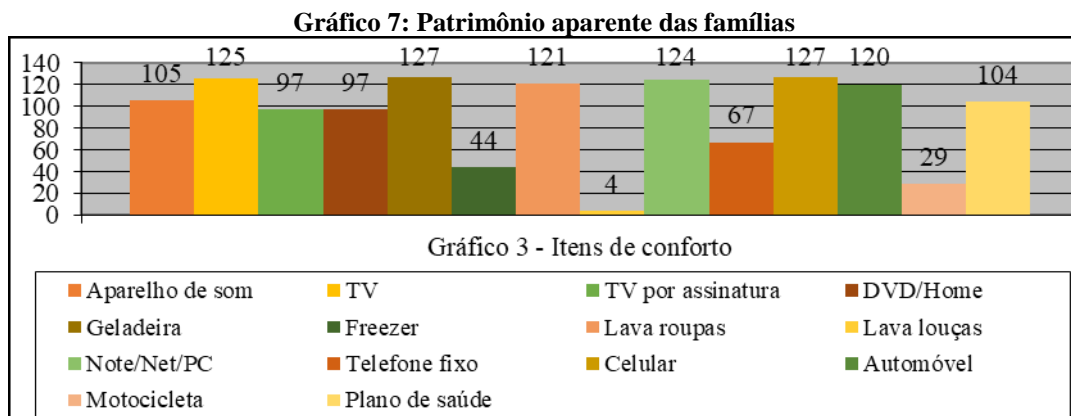
Tabela 6: Comparativo entre a quantidade de pessoas no núcleo familiar principal e o número de contribuintes da renda familiar

Quantidade		Contribuintes	
De 1 a 4 pessoas	De 5 a 8 pessoas	De 1 a 2 pessoas	De 3 a 4 pessoas
104	23	111	16

Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

Quando questionadas (os) se trabalhavam, apenas 8 estudantes marcaram que sim e responderam exercer alguma atividade em: empresa de administração, comércio da família, contabilidade, fotografia e confecção de doces. Quanto a pergunta sobre a realização de alguma atividade extra, 45 pessoas responderam não, enquanto 83 marcaram sim e enumeraram frequentar: academia, atividade esportiva, curso de idiomas, curso de informática, aula de reforço, curso isolado de uma matéria específica, curso de teologia, aula de música e aula de desenho.

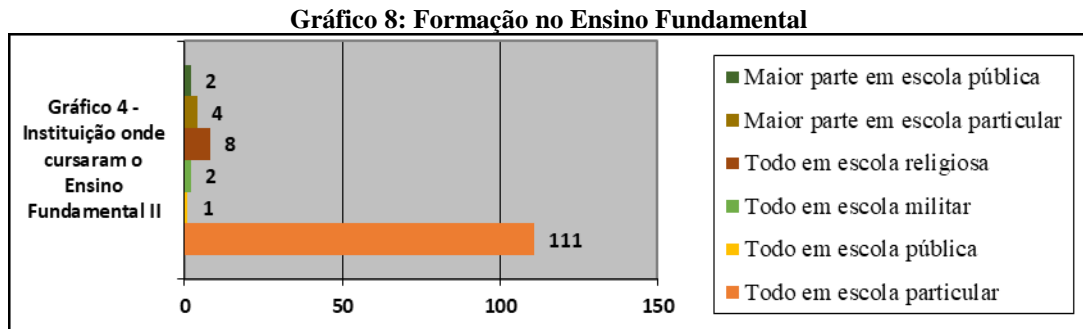
Para as duas perguntas do Questionário voltadas à coleta de dados referentes ao patrimônio aparente das famílias e o acesso a bens de consumo, decidimos organizar os dados coletados no gráfico que observamos a seguir.



Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

Por fim, o gráfico 4 foi montado a partir de dados voltados a construção de um painel

sobre a trajetória escolar das (os) alunas (os) e sua relação com diferentes instituições de ensino antes de entrarem em contato conosco.



Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

Em meio a diversidade de informações que apresentamos, diante das 5 turmas do Ensino Médio, por que escolher a 3ª série como a turma na qual aplicaríamos a sequência didática e utilizaríamos o material didático que idealizamos? Em primeiro lugar, porque se tratava de uma turma que logo deixaria o ambiente escolar e por considerarmos indispensável reforçar a discussão de temas que promovam uma formação cidadã voltada para a equidade entre mulheres e homens.

Segundo, mais da metade da turma da 3ª série de 2018, formada por 24 alunas e 12 alunos, não reagia bem as aulas expositivas e, apesar da pequena participação oral, as aulas com análise e discussão de textos ou vídeos, com a confecção de gráficos, com a composição de mapas conceituais e a comparação de fontes históricas eram as mais rentáveis. Apenas uma pequena parcela, que contava com 4 das oito 8 pessoas que responderam ter cursado todo o Ensino Fundamental II em uma escola religiosa, era muito apegada ao livro didático e, diariamente, pedia a utilização do quadro branco como instrumento no qual deveríamos copiar tópicos a serem transcritos por elas (es).

Por fim, o terceiro ponto que consideramos ser importante para a nossa decisão foi um momento ocorrido em fevereiro de 2018, enquanto utilizávamos um texto que abordava a construção histórica da condição da mulher no Oriente Médio e a importância do feminismo islâmico para a conquista e a efetivação dos direitos das mulheres. Nesse caso, ao entregar o texto à turma da 3ª série, foi possível enxergar olhares enviesados e perceber cochichos ao pé do ouvido. Naquele momento, consideramos ser importante reforçar os objetivos pretendidos com a aula e explicar o porquê de estarmos tratando do tema.

Apesar de a aula ter transcorrido sem a verbalização de questionamentos, o texto pareceu incomodar e o fato tomou proporções maiores. Na noite do dia 17 de fevereiro de

2018, por volta das 22 horas, a professora foi adicionada em um grupo do *whatsapp* intitulado “os parceiros”. Recém inserida naquele espaço virtual, ela leu: “Põe essa rapariga aí, galado!”. Ainda sem entender o que estava acontecendo, ela ouviu um áudio que afirmava: “Eu só digo uma coisa, lugar de mulher é na cozinha!”. Em seguida, a professora foi removida do grupo.

Depois de um processo de coleta de informações, a professora descobriu que havia sido inserida no grupo por 1 ex-aluno do Centro Educacional PH3, integrante da 2ª série do turno vespertino de 2017, enquanto o xingamento foi escrito por 1 aluno da 3ª série de 2018. Além desses dois jovens, o grupo contava com mais quinze (15) participantes, entre alunos e ex-alunos. Como a situação ocorreu no final de semana, a docente só comunicou o caso à coordenação na segunda-feira.

A coordenadora pedagógica do turno matutino ouviu a narrativa da professora duas vezes e se comprometeu a conversar com os alunos da instituição que participavam do grupo. Uma semana se passou, a docente perguntou à coordenadora sobre como tinha sido a conversa com os estudantes e obteve a seguinte resposta: “Ainda não falei e nem vou falar, porque a situação aconteceu fora do ambiente escolar!”. Prontamente a professora respondeu: “Não aconteceu na escola, mas envolve alunos da instituição!”.

Quase 4 meses se passaram e a coordenadora não havia conversado com os discentes. Nesse meio tempo, a docente repetiu a narrativa para as outras 3 coordenadoras da instituição, mas nada foi feito. Entendemos que a omissão na resolução do caso denota uma preocupação dessas profissionais com a instituição e não com a professora. Somente na primeira semana de junho, quando a professora já estava prestes a encerrar a aplicação da sequência didática, a qual será descrita no último capítulo dessa dissertação, a direção e o advogado da escola resolveram marcar uma reunião com a professora.

Inicialmente, o responsável pelo setor jurídico questionou se a professora não havia escolhido o tema da aula, que motivou o incidente de fevereiro, no calor de um momento, o que denotou que ele não sabia que a professora havia relacionado o tema com o conteúdo histórico a ser trabalhado, segundo o livro didático (informação que foi repassada para as coordenadoras). Mais uma vez, a professora narrou ponto a ponto o que havia acontecido e ressaltou, inclusive, a data da ocorrência. Ainda nessa conversa, a docente expressou seu descontentamento diante da não resolução do problema, assim que esse foi relatado à coordenação, além disso, demonstrou ter ficado surpresa com aquela colocação feita pela coordenadora, uma vez que o slogan da escola é “Transformar alunas (os) em pessoas melhores”.

Nesse interim, a professora foi comunicada pela coordenação de que a mãe do aluno,

que escreveu o xingamento no grupo do *whatsapp*, esteve na escola, defendendo seu filho, questionando sobre o porquê de não ter sido comunicada quando o fato ocorreu e querendo conversar com a professora. A coordenadora que a atendeu disse que não havia necessidade do diálogo com a docente, pois a mesma não retornaria depois das férias.

Na semana seguinte à visita de sua mãe, o aluno procurou a professora, durante uma partida de futebol que ocorria no último dia letivo antes das férias, e pediu para conversar. A docente sugeriu que ele se dirigisse até a sala da coordenação, para que o diálogo acontecesse na presença de uma das coordenadoras, já que essa era uma regra da instituição. O aluno se negou a conversar nessa condição, afirmando que não precisava da presença da coordenadora.

Consideramos relevante informar que, desde o início do ano letivo de 2018, a professora estava ciente de que trabalharia na instituição apenas até o mês de junho, apesar de o acordo verbal firmado entre as partes, em dezembro de 2017, ser de que a docente atuaria na escola até o mês de setembro de 2018, período no qual deveria concluir o Mestrado em Ensino de História.

3. ENSINO DE HISTÓRIA, ENSINO MÉDIO E HISTÓRIA DAS MULHERES

3.1. UMA HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

A criação da História como disciplina escolar remonta ao momento em que os conhecimentos acadêmicos foram adaptados para a escola, transformando a produção científica em componente curricular e em conteúdo. As discussões sobre essa transformação não foram pacíficas, a manipulação do Estado sobre a educação escolar foi um dos fatores das diferenças entre a academia, a escola e o próprio governo. Concordamos com a historiadora Kátia Maria Abud³⁴, quando ela afirma que os currículos são instrumentos de controle do Estado no ensino, o que faz com que o discurso do poder se pronuncie através das informações a serem transmitidas.

Podemos afirmar que o debate acerca da disciplina de História sofreu e sofre influências de diferentes correntes de pensamento. Se, por um lado, historiadoras (es) do Ensino de História afirmam que a disciplina não se constitui como mera transposição do conhecimento acadêmico, mas como uma rede de saberes que permeiam a ciência e a escola. Por outro, outras (os) pesquisadoras (es) apontam para a importância de analisar a disciplina como elemento autônomo, para melhor compreender sua estrutura, suas características e suas funções.

Essa autonomia da disciplina de História pode ser vista como um afastamento da conjuntura política, dos embates ideológicos e da interferência da própria cultura escolar. Seguindo essa linha de pensamento, a produção de documentos oficiais referentes ao que deve ser ensinado na disciplina em questão, emerge a partir de uma “escola ideal”, sem considerar a realidade de cada ambiente escolar. Além disso, é preciso levar em consideração que as (os) sujeitas envolvidas (os) no processo de ensino-aprendizagem ficam à margem da elaboração dos documentos curriculares obrigatórios.

A historiadora Circe Maria Fernandes Bittencourt³⁵ que, inicialmente, a disciplina de História teve influência do poder da Igreja e que os ensinamentos escolares deveriam seguir os dogmas da religião, restringindo-se ao que ela chamou de “História Sagrada”. Assim, o que se aprendia através da disciplina deveria estar relacionado aos ensinamentos católicos, servindo como uma espécie de complemento do latim ou como parte do ensino religioso.

³⁴ ABUD, Kátia Maria. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p.163-174, 1993.

³⁵ BITTENCOURT, Circe Maria F. **Os confrontos de uma disciplina escolar**: da história sagrada à história profana. São Paulo: USP, 1993.

Uma segunda fase, a que Bittencourt denominou “História Profana”, assumiu contornos de história cívica, recheada de personagens masculinos heroicos e exaltadora da nação, predominantemente, controlada pelo Estado. No Brasil, tivemos influência francesa na composição dos primeiros currículos, privilegiando uma História para o progresso, afastada da História Sagrada e em aproximação com a História Profana.

A efetivação do ensino de História como disciplina ocorreu no século XIX e se consolidou com a criação do Colégio Dom Pedro II (1837), o qual fora criado para formar os filhos dos nobres da Corte do Rio de Janeiro, preparando-os para o poder. Enquanto isso, coube ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado no mesmo ano, construir a genealogia nacional, dar uma identidade à nação e formar uma disciplina na qual se ensinasse a diversidade das sociedades e o sentido da sua evolução.

A partir de então, a educação passou a ser vista como responsabilidade do Estado e as atribuições da disciplina de História giravam em torno de legitimar a ordem política da nação e despertar o sentimento de identidade nacional, apostando nas festas cívicas e na celebração da memória. Assim, o grande objetivo da disciplina passou a ser o de apresentar um passado glorioso, repleto de “homens brancos e gentis que salvaram e fizeram prosperar a grande nação brasileira, composta por pessoas que não falam por si só”³⁶.

Sendo assim, a identidade nacional não contemplava todos os grupos sociais, pois o ideário de boa pátria era composto por homens, brancos, ocidentais, cristãos e seus feitos. Assim, todo o material utilizado na disciplina de História voltava-se a um objetivo: compreender o país num processo de progresso, sob a ótica de uma nação patriótica, incorporada por um sentimento cívico. Os programas de ensino direcionavam a prática pedagógica para festas em datas comemorativas, alusivas aos heróis da pátria, e os símbolos nacionais eram idolatrados com o objetivo de imprimir uma memória histórica.

A preocupação quanto à função da (o) docente de História era a de ser a (o) agente transmissora do ideário imposto pelo Estado, fase que coincidiu com o pensamento positivista no campo das ciências humanas. A partir do século XX, o olhar da (o) profissional de História se voltou para fontes que se afastavam daquela História positivista. Logo, os documentos oficiais abriram espaço para outros tipos de registros como, pinturas, fotografias, fichas escolares, filmes, diários de viagens, dentre outros, que passaram a ser utilizados na construção de narrativas históricas, apresentando outras sujeitas (os) como

³⁶ ADICHIE, Chimmanda. **O perigo de uma História única**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8>. Acesso em: 24 de out. 2017.

protagonistas. Nessa fase, a preocupação quanto à docência se voltou para o uso de uma metodologia que não estivesse sujeita àquela ideia de nação pretendida pelo Estado.

A escola passou por um processo de grandes mudanças ao incorporar leis e temas que exigiam e exigem a reflexão das (os) docentes, no sentido de inserir em seus conteúdos curriculares discussões necessárias para fomentar uma sociedade mais igualitária, a exemplo de conteúdos como História da África (2003), História Indígena (2008) e, no que tange ao nosso trabalho, História das Mulheres. A aproximação entre as pesquisas desses campos, com as práticas metodológicas contemporâneas, vem ao encontro das necessidades de uma história social, fortemente atrelada ao campo do Ensino de História.

Compreendemos que esse pensamento dialoga com os estudos do historiador alemão Wilhelm Christian Ludwig Dilthey³⁷, que, desde o início do século XX, se preocupou em mostrar as ciências humanas fundamentadas em um solo humano. O projeto diltheyano deve ser entendido como a busca pelas possibilidades científicas de acesso às experiências necessárias ao mundo. Ou seja, tomando como base o que foi proposto por Dilthey, entendemos que é preciso apreender o lugar da mulher e do homem na constituição da vida histórica, pois as vivências humanas articulam uma rede histórica complexa e edificam referências, formando assim a história social. A mulher e o homem seriam, portanto, o ponto de conexão de um determinado tempo e das visões de mundo que pertencem ao mesmo, ou seja, os seres sobre os quais se assentaria a vida histórica em sua totalidade.

Na tentativa de sintetizar a relação entre as políticas públicas educacionais que nortearam (norteiam) o Ensino de História, a partir do Império até a contemporaneidade, e os livros didáticos de História, tomamos de empréstimo a tabela abaixo, apresentada por Letícia Mistura e Flávia Eloísa Caimi³⁸:

Tabela 7: Relação entre as políticas públicas educacionais que nortearam o Ensino de História no Brasil

Período	Políticas Públicas	Ensino de História	Relação com os livros didáticos
Império (1822-1889)	Adoção de modelos curriculares importados da França.	“Estudos históricos” dividiam-se em “história da civilização” (fundamentalmente a da Europa Ocidental) e “história pátria”, que estava em segundo plano, configurando-se pelo estudo de datas e batalhas, além das biografias de homens ilustres. O	Livros didáticos eram importados da França.

³⁷ DILTHEY, Wilhelm C. L. **A construção do mundo histórico nas ciências humanas**. São Paulo: UNESP, 2010.

³⁸ MISTURA, Letícia; CAIMI, Flávia Eloísa. O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares (1910-2010). In: **Revista Aedos**. Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 234-235, jul. 2015.

		foco do ensino era a formação do cidadão produtivo e obediente às leis estatais.	
Primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945)	Centralização da política nacional para o ensino e unificação, sob responsabilidade do Estado, dos programas curriculares e dos conteúdos e metodologias de ensino.	Consolidação da História como disciplina escolar, ensino de História como instrumento central da educação política, em um apelo nacionalista para a criação de uma “consciência patriótica”, sob o estudo de vultos significativos para a “história pátria”.	Livro didático produzido no Brasil, sob as orientações curriculares estatais obrigatórias.
Regime Civil Militar (1964-1985)	Redefinição, pelo novo regime, dos objetivos da educação, além de interferências na formação de professoras (es) e de suas metodologias, para o controle ideológico e eliminação de possibilidades de resistência ao regime. Incluía-se, entre as disciplinas específicas, a cadeira de Educação Moral e Cívica.	Aprofundamento das características do ensino de história anteriores. Permanecia o estudo biográfico de brasileiros célebres, mas, agora, de acordo com os interesses pertencentes aos personagens do novo regime. Noção disseminada “historicamente” de que a sociedade era natural e harmonicamente hierarquizada. Inexistia espaço para interpretações ou análises, a história tinha como função preparar a (o) jovem para o cumprimento dos seus deveres básicos como cidadã (o), para com a sua comunidade, o Estado e a Nação. Os sujeitos históricos continuavam sendo os grandes vultos positivos que conduziram a nação.	Produção e controle das obras didáticas diretamente ligadas ao Estado.
Redemocratização (1980-1990)	Necessidade de mudanças no ensino de história, diversos meios de discussão se envolveram, impulsionando a criação de novas propostas curriculares, sem necessidade de obedecer às determinações estatais.	Existia a tomada dos modelos marxistas de conceituação e periodização da história, que emergia em sua função social e vinculada à política. A partir dos anos 1990, movimento de transição e renovação historiográfica brasileira, que procurou acompanhar as tendências da nova história francesa e da historiografia social inglesa. O ensino de história avançou para um relacionamento consciente com a produção historiográfica, houve uma preocupação generalizada com a sintonia entre o saber científico e o escolar, um desejo sensível de incorporação das novas tendências historiográficas no ensino de história	O mercado editorial e a publicação de livros didáticos se expandiu; professores e autores passaram a ter liberdade de ação. Foi o momento de redimensionamento do Programa Nacional do Livro Didático e dos contratos de compra de livros didáticos pelo Estado, que se tornou o maior comprador do produto.

Fonte: MISTURA, Leticia; CAIMI, Flávia Eloísa. O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares (1910-2010). In: **Revista Aedos**. Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 234-235, jul. 2015.

Logo, partindo da análise das informações anteriores, entendemos que a confecção de materiais didáticos, como o que pretendemos ao final desse trabalho, que relacionem Ensino de História e História das Mulheres, é importante para o processo de ensino-aprendizagem,

visto que leva ao incremento intelectual, cultural, político e social das (os) estudantes, de escolas públicas e privadas, colocando-as (os) como agentes de transformação da sociedade na qual estão inseridas (os), com vistas a alcançar os objetivos da República Federativa do Brasil, o de “construir uma sociedade livre, justa e solidária; e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”³⁹.

Para tanto, é preciso considerar que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção, propondo que o ensino deve estimular o pensamento crítico das (os) alunas (os), ou seja, o desenrolar da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. Neste contexto também se insere o que propõe a professora Circe Bittencourt ao se referir às aulas de História como um “espaço da experiência”, uma categoria que ela toma emprestada do historiador Reinhart Koselleck e que corresponde as ações produzidas na sala de aula, fazendo destas um momento de criação e não um trabalho puramente técnico⁴⁰.

Para alcançar este objetivo, é fundamental que a (o) docente reconheça os compromissos atrelados ao ofício. Nesse quesito, concordamos com Bittencourt quando ela observa o papel da (o) profissional de educação em História sob a ótica de Gramsci e considera que uma das tarefas da profissão é organizar informações e selecionar as mesmas com o objetivo de conferir sentido para as (os) discentes, respeitando os saberes prévios das (os) alunas (os) e impulsionando à capacidade criadora das (os) mesmas (os) em direção a uma cultura histórica com representações positivas das mulheres como agentes ativas do desenvolvimento histórico, social, econômico e político da humanidade.

3.2. COMPETÊNCIAS EM HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO

A educação formal de jovens com idade entre 15 e 17 anos foi organizada em dois modelos: um que prepara para o Exame Nacional do Ensino Médio e ingresso nas universidades; e outro, o ensino médio profissionalizante, que prepara jovens para o mercado de trabalho. Com base nos dados do Censo Escolar de 2017⁴¹, temos a informação de que 48.608.093 estudantes estavam matriculadas (os) em escolas da educação básica. Deste total, 7.930.384 estavam inscritas (os) no ensino médio. Apenas 970.357 estavam registradas (os) em escolas particulares. As meninas somavam 4.117.158, enquanto os meninos perfaziam

³⁹ BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1998.

⁴⁰ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Prefácio. In.: AZEVEDO, Crislane Barbosa (Org.). **Docência em história**: experiências de estágio supervisionado e formação do professor-pesquisador. Natal: EDUFERN, 2017.

⁴¹ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: INEP, 2018.

3.813.226. Entendemos que a distância numérica entre o número de alunas (os) matriculadas (os) nas escolas públicas e privadas evidencia uma das consequências da desigualdade socioeconômica historicamente produzida no nosso país.

O Ensino Médio foi objeto de debates no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira⁴²; das Diretrizes para o Ensino Médio⁴³; dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio⁴⁴; das Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias⁴⁵; das Orientações Curriculares do Ensino Médio⁴⁶; das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio⁴⁷e, mais recentemente, da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.

A partir da leitura desses documentos, compreendemos que, para a maioria dos textos, a soma entre aprendizagem significativa, cotidiano do alunado, competências e interdisciplinaridade foi o que resultou na área do conhecimento conhecida como Ciências Humanas e Suas Tecnologias, área que abriga a História, a Geografia, a Sociologia e a Filosofia. Com base nisso, como foi pensada a aprendizagem histórica? A partir da ideia de internalização do conhecimento histórico, com o qual se mantém ou se altera uma concepção de mundo existente, pautado em princípios cognitivos que determinam a aplicação dos saberes à vida em sociedade. Além disso, levando em consideração que, ao trabalharmos conhecimentos específicos da ciência histórica, por exemplo, podemos incluir conteúdos e métodos das outras ciências que fazem parte daquela área do conhecimento, com o objetivo de realizar uma abordagem interdisciplinar, seja em projetos que integrem conteúdos ministrados por várias disciplinas ou pela abordagem desses em uma única disciplina.

O documento de 2002, que apresentou orientações complementares para as ciências humanas, procurou relacionar contextualização e competências em torno de eixos articuladores como relações sociais, identidade, dominação, poder, ética, cultura e trabalho. Mas, desde 1999, os Parâmetros Curriculares haviam proposto que a História, ao ser incluída na área das Ciências Humanas e Suas Tecnologias, pôde ampliar os estudos sobre questões da contemporaneidade, situando-as no tempo e no espaço, refletindo sobre mudanças e continuidades que construíram o presente, ou seja, construindo sentido aos temas estudados, levando em consideração as especificidades da sociedade atual e da vida das (os) alunas (os).

⁴² BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC, 1996.

⁴³ BRASIL. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1998.

⁴⁴ BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Ensino Médio**: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 1999.

⁴⁵ BRASIL. **PCN + Ensino Médio**, orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

⁴⁶ BRASIL. **Orientações curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2004.

⁴⁷ BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

Partindo desse olhar, como ocorre a contextualização no ensino de História, quando a maioria dos livros didáticos ainda privilegiam uma narrativa eurocêntrica, apenas intercalada com outras histórias, como a do Brasil? Ao considerarmos o desenvolvimento do pensamento crítico, frente à realidade social e ao tema abordado, como um dos objetivos do ensino de História, a contextualização pode acontecer quando a (o) aluna (o) é levada (o) a refletir sobre como as relações de poder interferem na construção e disseminação do conhecimento histórico. Além disso, utilizando o livro didático e outros aportes teóricos, que podem inclusive vir de outras ciências humanas, as (os) estudantes podem ser incentivadas (os) a comparar a realidade apresentada no livro com a realidade local, concordando ou discordando da História apresentada como “universal”.

Com relação às competências propostas para o campo das Ciências Humanas e Suas Tecnologias, temos os itens organizados a seguir, utilizados para indicar sugestões metodológicas pautadas na articulação entre conceitos da História, habilidades para o trabalho com a História e elaboração/condução das atividades didáticas.

a) Representação e Comunicação:

- Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, das (os) diferentes agentes sociais e das (os) diferentes contextos envolvidos em sua produção;
- Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir de categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.

b) Investigação e Compreensão:

- Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas;
- Estabelecer relações entre continuidades/permanências e ruptura/transformações nos processos históricos;
- Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel da (o) indivíduo (o) nos processos históricos, simultaneamente, como sujeita (o) e como produto dos mesmos;
- Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.

c) Contextualização sociocultural:

- Situar as diversas produções da cultura (linguagem, artes, filosofia, religião, ciências, tecnologias e outras manifestações sociais) nos contextos históricos de suas constituições e significação;
- Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade;
- Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos;
- Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.

De acordo com Maria Auxiliadora Schmidt⁴⁸, o historiador Jörn Rüsen já havia tecido críticas a esse foco no desenvolvimento meramente procedimental da História, pois, de acordo com o pesquisador alemão, as operações mentais só ganham um caráter histórico quando se relacionam diretamente com o conteúdo histórico. Logo, para esse filósofo, a competência mais importante é a capacidade de se orientar no tempo e no espaço, ao longo de uma narrativa histórica. Nesse processo, a escola é um lugar no qual pode ocorrer a interiorização de uma conscientização histórica que forneça elementos para uma orientação e interpretação da vida em sociedade. Schmidt defende ainda que, aqueles documentos citados anteriormente, sugerem uma concepção de ensino-aprendizagem em que o conhecimento escolar se distancia do científico, tendo como referência a transposição didática, portanto não leva em consideração que o aprendizado do conhecimento histórico pela (o) aluna (o) precisa ter como base processos cognitivos de uma ciência histórica, que não podem ser dirigíveis e controláveis.

Através de pronunciamentos oficiais, o Estado tem reafirmado a importância daqueles documentos norteadores para a escolarização no Ensino Médio e culpabilizado o excesso de disciplinas como responsável pelo péssimo rendimento de alunas (os) das escolas públicas em avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio. Uma análise que, possivelmente, não leva em consideração os problemas que encontramos nessas escolas: a precariedade na infraestrutura, a falta de docentes ou a sua má remuneração, as condições socioeconômicas do alunado, a insegurança, a gravidez precoce e a evasão escolar, dentre outros problemas.

Então, qual a política pública educacional proposta como solução para o “fracasso” do Ensino Médio e o acúmulo de disciplinas a partir de 2015? Uma reforma desse nível de

⁴⁸ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de História para jovens brasileiros. In: **Diálogos**. Maringá, v. 19, n.1, p. 87-116, jan.-abr./2015.

ensino, resultando na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, que deixa a critério da (o) aluna (o) a escolha por se aprofundar na área de conhecimento do seu interesse e busca aproximar o conhecimento da sala de aula do mundo do trabalho. O documento informa que tem como objetivo se distanciar da homogeneização do público que frequenta o Ensino Médio, mas a série de documentos oficiais que listamos anteriormente já propuseram isso, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, que já versava sobre flexibilização de formatos e componentes curriculares, estímulo à criação de caminhos formativos e profissionalização.

Em dezembro de 2018, durante uma sessão pública do Conselho Nacional de Educação (CNE) para votação da BNCC do Ensino Médio, dois conselheiros, Chico Soares e Aurina de Oliveira Santanna, se abstiveram. O primeiro, ex-relator da Comissão da Base, afirma que o documento apresenta três problemas sérios: não esclarece como se comportarão os componentes curriculares dentro do modelo que os diluí em áreas do conhecimento; coloca a Base a serviço do ENEM, quando deveria ser o contrário; e gastou pouco tempo na discussão dos itinerários formativos, ou seja, da parte flexível do currículo do Novo Ensino Médio. A segunda relatora, durante a votação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em 2017, havia se mostrado contrária aos textos apresentados, considerando que ambos precisavam de ajustes. Nesse ponto, é importante mencionar que essa separação dos documentos da Base se opõe ao que é proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que considera o Ensino Médio uma das etapas da educação básica e inseparável das demais.

O fato de não ter havido anúncio público sobre a votação esvaziou de significados o debate que vinha sendo feito desde 2015, quando houve a divulgação da primeira versão do documento e foi aberta uma consulta pública online para receber comentários sobre o texto. A discussão também fez parte do processo em 2016, com a segunda versão do texto, mas foi adiada em 2017, devido às manifestações de profissionais da educação. De acordo com Roberto Liza Curi, presidente do CNE, foi um erro da equipe do Conselho não ter noticiado a votação, mas o que se cumpriu foi o prazo regimental. Eduardo Deschamps, presidente da Comissão da Base no CNE, informou também que os problemas apontados durante as manifestações nas audiências públicas anteriores foram sistematizados e levados em consideração no texto aprovado e que, por se tratar de um documento que não é perfeito, será

complementado pelos currículos, que deixarão mais claro como as (os) professores deverão trabalhar⁴⁹.

A Base do Ensino Médio seguiu para o Ministério da Educação, para ser homologada e, nesse caso, passará a valer como lei para as escolas públicas e privadas. Entendemos que esse esvaziamento do currículo atingirá negativamente a população mais pobre, atendida pelas escolas públicas, que convivem com os problemas que giram em torno dessas instituições e que nós já mencionamos aqui. Dentre as treze (13) disciplinas que são parte da grade curricular, apenas Língua Portuguesa e Matemática deverão ser oferecidas nos três anos da etapa de ensino (juntas devem somar 60% dos conteúdos, anualmente), as demais estarão organizadas em áreas do conhecimento: Linguagens (Artes, Educação Física, Língua Espanhola e Língua Inglesa), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas (Filosofia, Geografia, História, e Sociologia) e Formação Técnica/Profissional, a serem escolhidas pelas (os) alunas (os) para completar os 40% destinados aos itinerários formativos.

Por fim, a fim de refletir sobre a determinação da Base de fazer escolas de Ensino Médio de tempo integral, deixamos aqui algumas perguntas: Os estados brasileiros terão condições de manter as escolas integrais? Ao afirmar que apoia a intencionalidade dos conteúdos a partir de aprendizagens essenciais, o documento está desconsiderando o chão das escolas? Um documento que fixa habilidades e competências, está atuando a favor da diversidade e do protagonismo das juventudes? Uma prática pedagógica que relega a complexidade do conhecimento sobre sociedade, política e cultura como papel secundário, não parece distante da perspectiva de pluralidade? Se partirmos do pressuposto de que não serão todas as escolas que ofertarão uma gama de itinerários formativos, os alunos terão a possibilidade de escolha ou estarão restritos à oferta?

3.3. MULHERES: EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIAS

Podemos relacionar a intensificação dos estudos feministas com o surgimento de um campo da historiografia conhecido como História da Mulheres, do qual fazem parte os estudos de Michelle Perrot⁵⁰, que considerou a historiografia um “ofício do historiador” escrito por homens e no masculino, apontando para o fato de que os campos abordados pela História são os do poder masculino, mesmo quando incorporam novos aspectos. Quando

⁴⁹ SEMIS, Laís; ANNUNCIATO, Pedro; WINKEL, Sophia. Base do Ensino Médio é aprovada sem aviso prévio. In: **Revista Nova Escola**. On line, dez, 2018.

⁵⁰ PERROT, Michelle. **As mulheres e os silêncios da História**. Bauru: EDUSC, 2005.

econômica, a história deixa de lado a “mulher improdutiva”; quando social, enaltece as classes e esquece o gênero; quando cultural, considera o homem como universal, aquele que resume a humanidade.

Assim, historicamente, a mulher foi colocada na condição de subalternidade ao homem e a sua posição no mundo foi construída associada à família e ao privado, enquanto ao homem coube o meio público. Margareth Rago⁵¹ exemplifica isso ao escrever que muitos teóricos e economistas acreditavam que o fato de a mulher da elite trabalhar fora de casa destruiria a estrutura familiar, porque as crianças cresceriam sem a vigilância constante da mãe e as mulheres perderiam o interesse pelo casamento e pela maternidade.

Esse tipo de discurso impôs uma fronteira entre os sexos e colocou a mulher branca da elite como restrita de liberdade, presa à casa e aos afazeres domésticos, criadora dos filhos, cuidadora do marido, sem aspirar atividade fora do lar, mantida à distância da independência financeira. É uma visão de mundo que realizou uma das várias formas de dominação do masculino sobre o feminino e que foi elaborada e desenvolvida através dos séculos. São parte de uma valoração cultural feita pelos homens, porque "o pensamento filosófico, psicanalítico, sociológico, religioso e genético, que analisa e interpreta o homem e a mulher, é masculino"⁵². É aquilo que a pesquisadora Tania Navarro-Swain⁵³, conceituou como um “dispositivo amoroso” que atrela deveres, culpabilidades e normas à representação do feminino, que coloca a mulher na condição de malabarista circense, equilibrando tarefas domésticas, responsabilidades da maternidade e exigências do trabalho remunerado.

Se, desde sempre, as várias gerações cresceram sem saber quem foram as mulheres que fizeram, junto com os homens, a história do Brasil, para qual lugar na sociedade estamos preparando as meninas do século XXI? Neste capítulo, consideramos importante elucidar o percurso da educação formal fornecida às mulheres, assim como, pontuamos os avanços na luta contra as violências infligidas às mulheres. Por isso, colocamos em evidência muitas dessas sujeitas que lutaram ou motivaram a efetivação e o reconhecimento de direitos.

Desbravadoras, aguerridas e insurgentes, as transformações educacionais e legislativas que abordamos são fruto das ações de mulheres que não se limitaram ao papel social que lhes foi atribuído. Colocando essas mulheres lado a lado, percebemos o quanto suas vidas se entrelaçaram e se distanciaram no tempo, nas convicções e nas opressões. Do direito ao voto à

⁵¹ RAGO, L. M. Luce Fabbri, o Anarquismo e as Mulheres. In: **Textos de História**, Brasília, v. 08, n.1/2, p. 219-244, 2000.

⁵² MURGUEL, *op.cit.*, p.283.

⁵³ SWAIN, Tânia Navarro. **A construção das mulheres ou a renovação do patriarcado**. Disponível em: <<http://www.tanianavarroswain.com.br/brasil/renovacao%20patriarcado.htm>>. Acesso em: out. 2017.

participação política, do ingresso na educação formal aos direitos reprodutivos, da conquista do mercado de trabalho à proteção legal contra as violências que as atingem, o recorte de classe e raça resultou em vivências distintas entre as mulheres, por isso, compreendemos que opressão que atingiu a mulher branca não foi a mesma que atingiu a mulher negra.

No início do século XIX, por exemplo, as mulheres da elite brasileira eram menos cultas do que as europeias e as norte-americanas, por isso, não escreviam em diários e não se correspondiam por cartas. Assim, muitas das fontes escritas que se tem sobre essas pessoas são relatos de estrangeiras (os) que, em alguns casos, se tornaram preceptoras (es) das meninas da elite, ensinando-as a ler, escrever e noções de um segundo idioma. As jovens, descritas como pequenas sinhás, eram educadas para dar ordens, aprendiam a bordar, costurar e a tocar piano⁵⁴.

Enquanto isso, as mulheres negras, que foram escravizadas e trazidas para o Brasil, sentiam o peso da violência se agravar, à medida em que se uniam conjugalmente a um homem que, devido ao sentimento de posse e ao ciúme, poderia vir a espancar, violentar e assassinar essa mulher. Além disso, a inferioridade numérica de mulheres negras nas grandes plantações de café aumentava a concentração de poder nas mãos dos homens. Não eram raros os casos em que, durante o dia, a negra era chicoteada pelo feitor e à noite, era alvo de atos violentos por parte do marido ou de um companheiro de cativeiro⁵⁵.

Se, a partir de 1808, as mulheres da elite passaram a ser vistas fora do ambiente doméstico, frequentando eventos sociais e, incentivadas pela Igreja Católica, realizando atividades de caridade, que resultaram, por exemplo, em sociedades abolicionistas como a que foi fundada por Leonor Pôrto, em Recife; em contrapartida, a mulher negra, nas fazendas de café, em especial entre 1800 e 1930, era estuprada por jovens brasileiros e imigrantes. Fica claro, portanto, que havia (e ainda há) uma linha, nada tênue, que separava uma mulher negra como Maria da Conceição que, mesmo livre, recebeu o castigo de setenta e duas palmatoadas que levaram à sua morte, da mulher branca que, em 1827, através da Lei Geral do Ensino, passou a ser contemplada com a abertura de escolas públicas femininas para o ensino primário.

Como consequência de uma maior abertura da educação formal para as mulheres, a partir de 1830, algumas escolas normais, que inicialmente só aceitavam homens, passaram a receber moças da classe média e, numa tentativa de manter a segregação sexual, as jovens e os jovens frequentavam a instituição em dias ou turnos diferentes.

⁵⁴ PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria, *op. cit.* p.34.

⁵⁵ *ibdi.* p.176.

Paulatinamente, com a urbanização, o incremento da industrialização e o aumento do letramento dessas mulheres brancas, ocorreu uma feminização do magistério (1835 a 1890) nas grandes cidades brasileiras. Os professores homens saíram das salas de aula para assumir postos de trabalho nas indústrias e, conseqüentemente, as vagas na educação foram preenchidas por moças da classe média, anteriormente proibidas de trabalhar fora de casa. Rapidamente, o magistério foi associado às funções domésticas da mulher, portanto, ela seria a figura mais apta a cuidar, educar e disciplinar crianças.

Enquanto isso, entre 1833 e 1849, tomando como ponto de partida o porto do Rio de Janeiro, o desembarque de mulheres negras era maior do que o de homens negros na faixa etária entre 12 e 24 anos. Então, por que as mulheres negras se tornavam minoria à medida em que permaneciam no Brasil? Porque, entre outras violências, muitas dessas mulheres morriam durante a gravidez ou na hora do parto, já que não estavam livres dos castigos físicos e não havia lei que as protegessem. Para o período em questão, no cemitério da Santa Casa, onde eram enterradas (os) as (os) negras (os) escravizadas (os) do Rio de Janeiro, 2/3 eram homens abaixo dos 30 anos e 4/5 eram de mulheres com a mesma faixa etária⁵⁶.

Uma das principais leis em vigência no Brasil, o Código Filipino (1603-1830) protegia apenas as “mulheres honestas” (o termo só foi extinto da legislação em 2003), ou seja, mulheres brancas pudicas, recatadas e com a sexualidade atrelada ao leito matrimonial. Além disso, com base nesse documento, desde a Colônia, o adultério era considerado um crime contra a segurança do estado civil e doméstico. A mulher adúltera era automaticamente punida, assim como seu amante; enquanto a punição para o homem adúltero só aconteceria se ele sustentasse a concubina. Segundo o Código, o homem que matasse a esposa adúltera, estava agindo em legítima defesa da sua honra e era isento da acusação de assassinato, podendo também, enclausurar a mulher ou a filha, caso considerasse necessário.

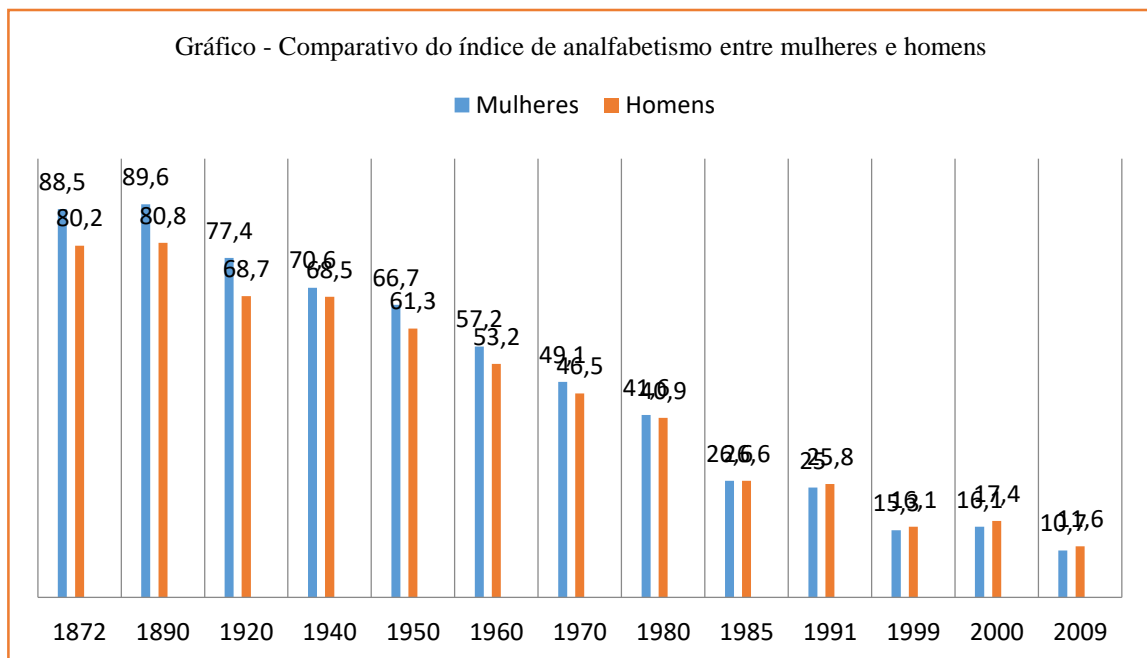
A partir de 1850, algumas dessas “mulheres honestas” passaram a questionar a educação diferenciada dada às mulheres. No ano de 1852, a educadora Nísia Floresta alertava para a discrepância entre o número de meninas (8.443 mil) e meninos (46.557 mil) que frequentavam as escolas públicas da Corte. No mesmo ano, o Colégio Augusto, fundado em 1838 pela escritora potiguar, se consolidava como uma escola feminina na qual as meninas brancas aprendiam outras disciplinas, além do português, do francês, das contas básicas e dos bordados, elas também aprendiam: inglês, italiano, história, geografia, matemática, caligrafia, latim, música, dança, desenho e educação física.

⁵⁶ PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria, op. cit. p.175.

Nísia Floresta Brasileira Augusta sintetizou na sua escola as lutas em prol da capacitação intelectual das mulheres e do seu direito à educação. A poetisa escreveu obras como *Direito das Mulheres e Injustiça dos Homens* (1832), uma tradução livre de uma obra de Mary Wolstonecraft, na qual criticou as precárias condições educacionais que afetavam principalmente as mulheres. Apesar disso, devido a sua proximidade com o discurso positivista, Nísia Floresta acabou reforçando o estereótipo da mulher como responsável pela educação dos filhos, pois só assim eles se tornariam bons cidadãos e, como foram educados por uma mulher, seriam regenerados do preconceito sexista.

Arelado a essa abertura educacional, a partir da segunda metade do século XIX, começaram a surgir jornais voltados para as mulheres: *Jornal das Senhoras* (1852), *Bello Sexo* (1862), *O Sexo Feminino* (1873) e *Echo das Damas* (1879). Apesar do aumento no letramento, o público de mulheres que liam os jornais era, no mínimo, da classe média. O censo de 1872 apontou que 19,8% dos meninos sabiam ler e escrever, enquanto a porcentagem de meninas era 11,5% e significava um incremento no valor no mercado matrimonial, já que a educação feminina se voltava para o que compreendiam ser o “destino” da mulher: casar e ter filhos. Reproduzimos a seguir o gráfico apresentado por Fúlvia Rosemberg⁵⁷ para elucidar as diferenças nos índices de analfabetismo entre mulheres e homens no período que vai de 1872 a 2009:

Gráfico 9: Comparativo do índice de analfabetismo entre mulheres e homens



Fonte: ROSEMBERG, Fúlvia. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria, op. cit. p.162.

⁵⁷ ROSEMBERG, Fúlvia. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria, op. cit. p.162.

O “destino” imposto à mulher negra foi diferente daquele pretendido para a mulher branca. Quando sobreviviam à viagem nos navios negreiros, nos quais estavam expostas a violência sexual, chegavam ao Brasil e morriam mais do que os homens negros (em especial entre 1854 e 1881). Porque, além do peso do patriarcado, recaía sobre os seus ombros o peso da raça. Muitas mulheres negras apanharam ou foram mortas porque apresentavam um “temperamento indomável” ou porque não se comportavam como uma mulher escravizada.

Algumas delas, sempre que possível, tentavam fugir após uma sessão, ou várias, de tortura, como é o caso da escrava Maria de Jesus, que fugiu de uma fazenda de café com o filho de dez meses, apresentando ferimentos no peito, na cabeça e no meio das costas. Ou se negaram a cumprir a ordem da sinhá, como Inocência Maria de Jesus, uma negra livre que se negou a casar com o escravo Ricardo, levou uma surra que a fez parir a criança de sete meses que carregava e morreu no tronco. Foram acusadas de feitiçaria e morreram açoitadas, como as escravas Rosaura, Joana, Verônica e Lourença. Foram assassinadas pelo marido que, assim como o escravo Benedito, matou a mulher porque a viu entregar um prato de carne e uma dose de cachaça a outro escravo.

Paralelamente, enquanto as negras morriam nos cafezais, a Lei Leôncio de Carvalho (1879), autorizou as mulheres a frequentarem a universidade no Brasil. Enquanto a educação superior para os homens ensinava sobre política, as mulheres aprendiam música e línguas. Logo, são raros os casos como o de Maria Firmina dos Reis, que aprendeu a ler e escrever sozinha e fundou a primeira escola mista do Maranhão, uma instituição gratuita para quem não tinha condições de pagar. A professora de primeiras letras, concursada em Maçaricó (1847 a 1881), escreveu duas obras na quais se afastou do estereótipo da (o) negra (o) como uma besta, digna de pena e sexualizada: *Úrsula* (1859) e *A Escrava* (1887). No primeiro livro, por exemplo, a autora deu voz a Susana, narrando a apavorante viagem no navio negreiro e a felicidade que a negra foi obrigada a deixar para trás; e a Túlio que, em uma das passagens do texto, fala sobre a distância entre ele e o senhor a quem pertencia, questionando se o homem branco já havia calculado a distância que os separava.

No mesmo ano em que foi lançado o segundo livro da professora Maria Firmina, a médica Rita Lobato Velho se tornou a primeira mulher com diploma do ensino superior do Brasil. Assim como ela, muitas mulheres se encaminharam para a área da saúde e ocuparam cargos como o de ginecologista, obstetra, pediatra e odontóloga. Um ano depois, em 1888, o Collège de Sion, organizado pela Congregação das Religiosas Nossa Senhora de Sion, se tornou a principal instituição responsável pela educação da elite carioca. É importante ressaltar que as mudanças quanto à educação formal feminina se aproximavam do

pensamento positivista, o qual enxergava uma possibilidade de transformação social como resultado da educação que essas mulheres da elite dariam aos futuros homens da nação republicana, a partir de 1889.

Na última década do século XIX, enquanto Priscilliana Duarte de Almeida fundava uma revista literária dedicada à mulher brasileira, *A Mensageira* (1897-1900), abordando o preconceito, o renascimento das letras, da poesia, da educação e de temas progressistas sob a ótica feminina. A mulher negra, recém liberta, era agredida pelo marido, que queria proibir que ela circulasse pela cidade e, além disso, via a oferta de trabalho ser ameaçada pela mulher branca pobre imigrante. Nesse período, não era incomum o anúncio de uma vaga para doméstica ou para cozinheira que tivesse como requisito a brancura da pele. Mesmo assim, à medida em que as imigrantes não se sujeitavam a baixa remuneração, a humilhação e ao assédio sexual, as mulheres negras continuaram sendo o maior número entre as domésticas.

No geral, durante a Colônia e o Império, as mulheres não foram beneficiadas com a abertura da educação formal, em especial a mulher negra que, quando não sabia ler e nem escrever, repassava oralmente seus ensinamentos, da mulher mais velha para a mais nova. No pós-abolição, por causa do racismo, foi difícil para essa sujeita negra encontrar espaço nas escolas públicas. No início do século XX, algumas mães negras se esforçaram para pagar professoras (es) particulares para as (os) filhas (os). Foi o caso da potiguar Auta de Souza, que foi criada pela avó materna e, aos 11 anos, ingressou no Colégio São Vicente. Ou, aprenderam a ler com estudantes que moravam em casa, como Antonieta de Barros, que se formou na escola normal (1921) e fundou uma escola com a irmã para ensinar crianças pobres.

Essa passagem entre o século XIX e o século XX também foi marcado pelo ideal da família conjugal moderna, um modelo burguês de civilização, no qual o espaço privado foi compreendido como o lugar da mulher branca da elite, o que consolidou a hierarquia dos papéis masculinos e femininos. E, a partir da metade do século XX, as brincadeiras de meninas e meninos foram separadas por dois motivos: os manuais de educação infantil afirmavam que as brincadeiras de meninas não deveriam colocar em risco a integridade do seu corpo e, além disso, a educação de meninas e meninos deveria estar de acordo com o que se esperava de mulheres e homens. Em contrapartida, para as mulheres brancas pobres, a realidade era diferente, muitas delas haviam se tornado chefes de família. O mesmo ocorria com as mulheres negras pobres, que não foram condicionadas ao espaço privado, precisaram trabalhar para sobreviver, chefiar a casa e sustentar a família. Situação que as fez marcarem presença, mesmo que indesejada, nos espaços públicos.

Portanto, para as mulheres pobres, o discurso governamental de que as pessoas com idade entre 0 e 18 anos eram seres em formação e, conseqüentemente, precisavam passar por um processo de socialização, demarcado pelo saber escolar, para ingressar na vida adulta não fazia sentido, uma vez que muitas meninas pobres (brancas e negras) precisavam trabalhar antes de atingirem a idade adulta. Ao mesmo tempo, à medida em que ingressaram no mercado de trabalho, as mulheres da camada média e da elite passaram a reivindicar uma capacitação profissional e o acesso a uma educação de qualidade, com o objetivo de aprimorar o trabalho e aumentar a sua remuneração.

As reivindicações educacionais também foram tema da carta que Bertha Lutz enviou para a *Revista da Semana* (1918), convocando as mulheres a lutarem pelos seus direitos e pleitearem o sufrágio feminino. Mas, a mesma educação que privilegiou mulheres como Nair Teffé, caricaturista carioca que ganhou notoriedade com as suas charges políticas e teve obras expostas no salão do *Jornal do Commercio* (1912), não alcançou Joanna Maria Ramos, mulher negra e pobre, agredida por um homem enquanto saía da gafieira (1905). Segundo o jornal que noticiou o caso, a agressão foi motivada por ciúmes, pois Joanna teria aceitado a corte do seu agressor, mas estava dançando com outro rapaz.

O sentimento de posse também foi a motivação da morte de Anna Levy Barreto, que estava grávida quando foi assassinada pelo marido João Pereira Barreto, no Rio de Janeiro (1912). Como se tratava de um casal fruto da alta sociedade, o público que assistia ao primeiro julgamento era formado por mulheres do mesmo status social da vítima e, provavelmente por isso, João Barreto foi condenado a 21 anos de prisão, mas recorreu à decisão e acabou sendo enquadrado na condição de vítima do alcoolismo. Entretanto, não observamos a mesma comoção quando, em 1919, Amedea Ferrari foi morta enquanto caminhava com o filho de três anos de idade. O autor do crime, Nicola Noece, antes de atirar quatro vezes contra a ex-mulher e de cometer suicídio, escreveu uma carta ao delegado na qual explicava que havia eliminado Amedea porque ela se recusava a voltar para ele. O filho mais novo do casal foi encontrado chorando ao lado da mãe.

Crianças como essa, filhas de famílias pobres, não viam a educação como um objetivo. A extensa jornada de trabalho das meninas pobres dificultava a assiduidade delas na escola e, quando conseguiam conciliar o trabalho e os estudos, terminavam o primário com o objetivo de conseguir maiores chances no mercado de trabalho. A partir de 1920, com o desenvolvimento do setor terciário, houve a necessidade de qualificação profissional das mulheres com cursos como secretariado, contabilidade e comércio. Nesse contexto, Bertha Lutz e Maria Lacerda de Moura criaram a Liga para Emancipação Intelectual da Mulher, um

grupo de estudos, diferente das associações cristãs e das entidades filantrópicas, que tinha como objetivo uma educação que levasse a perfeita emancipação intelectual da mulher. Enquanto isso, as mulheres negras começaram a se articular em associações de negras (os), assistiram Maria Rita de Andrade se tornar a primeira mulher negra formada no ensino superior (1926) e viram o jornal negro *O Getulino* (1923) reforçar a missão da mulher como mãe e esposa.

A década de 1930 foi a fase de consolidação dessas associações do movimento negro no Brasil. Tratou-se de um período no qual lideranças negras, como Eunice Cunha, convocaram as mulheres negras a estudarem para fugir do lugar onde a sociedade as havia colocado. As poucas crianças negras que frequentavam as escolas públicas enfrentavam o menosprezo de colegas e funcionárias (os) das instituições, por isso, em 1933, a Frente Negra Brasileira montou uma experiência escolar que beneficiou cerca de 4 mil alunas (os) com a alfabetização. Essa organização começou em São Paulo (1931) e contava com um jornal, *A Voz da Raça*, para o qual escreviam mulheres negras que, apesar de reforçarem o estereótipo da mulher valorosa, marcaram a sua passagem em uma das maiores organizações negras do Brasil.

Em 1934, durante o Primeiro Congresso Afro-brasileiro, Miguel Barros, dirigente da Frente Negra, protestou sobre o fato de as professoras negras serem preteridas por professoras brancas nos concursos para a educação, o que levava as mulheres negras a se tornarem professoras particulares ou assumirem uma profissão aquém da sua formação. Desde 1930, Ruth Landes, pesquisadora norte-americana dedicada a estudar a questão racial no Brasil, esteve em Salvador e alertou para o nível de pobreza da maioria das mulheres negras que, não dividiam as despesas com maridos, se tornavam chefes da família e responsáveis pelo sustento das crianças.

Enquanto a condição da mulher e da menina negra preocupava pesquisadoras como Landes, a Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942) tentava reafirmar a segregação sexual nas escolas através de prescrições como: a educação secundária deveria acontecer, preferencialmente, em escolas femininas; no caso de uma escola mista, as salas para as moças deveriam ser separadas das salas para os rapazes; as meninas deveriam cursar a disciplina de Economia Doméstica; a metodologia da escola feminina deveria ter em mente a missão da mulher dentro do lar: a condição de mãe e esposa.

Até 1950, poucas mulheres, inclusive as da elite, faziam o secundário, pois as mulheres estudiosas eram consideradas pouco aptas para serem mães e esposas. Nas cidades menores, as mudanças educacionais demoravam a chegar, mas – a partir da metade do século

XX – a Igreja Católica criou escolas mistas, devido as questões econômicas e ao pequeno número de estudantes. Quando o número de estudantes do secundário aumentou, ocorreu o aumento da demanda de docentes e, com a popularização da profissão de professora, houve uma abertura para as mulheres ensinarem no secundário, o que antes estava atrelado ao ensino de primeiras letras.

No caso das mulheres pobres, a oportunidade de trabalho diminuiu a partir de 1950, como consequência do aumento de mão-de-obra masculina, oriunda de migrações do meio rural. Nesse interim, Maria de Lurdes do Nascimento, responsável pelo Departamento Feminino do Teatro Experimental do Negro, no Rio de Janeiro, fundou o Conselho Nacional de Mulheres Negras, composto majoritariamente por empregadas domésticas, no qual informava que a mulher negra sofria por causa da pobreza e da ausência de educação profissional. O Conselho tinha como objetivos a promoção da integração da mulher negra por meio do levantamento educacional, cultural e econômico.

Apesar dos avanços educacionais e da ascensão econômica que observamos até aqui, os corpos das mulheres ainda eram controlados pela igreja e pelas políticas demográficas, naquele momento, por exemplo, houve o incentivo à procriação para preencher um vazio demográfico. Por isso, quando Domingos Santos informou no seu depoimento que a mulher que ele havia assassinado, Ceci Sodré, falava em abortar o bebê de sete meses do casal, parecia que o seu crime estava sendo justificado. A vítima foi espancada e morta com oito punhaladas por Santos (1954), seu marido, porque se negou a preparar a carne para o almoço. Como ainda imperava a ideia de que a única mulher protegida pela lei era “a honesta”, o acusado fez questão de afirmar que esposa não exercia o papel de mãe satisfatoriamente.

Os termos “mulher honesta” e “moça de família” estamparam os jornais quando outro caso ganhou notoriedade. A adolescente Aída Cury caminhava com uma amiga pelas ruas de Copacabana, no Rio de Janeiro, quando aceitou o convite de Ronaldo Guilherme de Souza Castro e Cássio Murilo para ir até o apartamento de um amigo dos rapazes. As amigas chegaram ao prédio, Aída foi levada até o terraço e, no ensaio de resistir a uma tentativa de estupro, pulou do alto do edifício. O caso serviu de alerta para que as adolescentes não frequentassem lugares que não deveriam ir. Cássio, menor de idade, foi o único responsabilizado pelo crime, mas como seu padrasto era amigo do chefe de polícia, acabou cumprindo apenas 6 anos de prisão no Serviço de Assistência ao Menor. O crime de estupro de vulnerável só se tornou hediondo a partir da Lei 8.072 de 1990.

O mesmo discurso que ditava as normas do que era ser uma “moça de família” reforçava a ideia de que as mulheres que adotavam, explicitamente, a postura de enfrentar o

domínio dos homens nas relações sociais e nos relacionamentos particulares eram liberais. Foram essas as mulheres que, com a chegada da pílula anticoncepcional, passaram a ter um maior controle da natalidade e tiveram mais acesso à educação formal, porque, com o processo de modernização, a maioria das escolas públicas e privadas se tornaram escolas mistas, o que levou a uma aproximação da trajetória escolar de meninas e meninos, logo, entrar no secundário e nas universidades se tornou um objetivo mais latente entre as moças.

Por isso, entre 1970 e 1975, o número de mulheres nas universidades quintuplicou, enquanto o de homens dobrou. Um aumento que, provavelmente, tem relação com a atribuição de equivalência entre os cursos secundários de moças e rapazes com a Lei de Diretrizes e Bases (1971) e que coincidiu com a luta contra um regime antidemocrático, fazendo com que a produção feminista tomasse fôlego, através de uma estreita relação entre a academia e o movimento de contracultura. Nesse ponto, a preocupação das intelectuais e das estudantes universitárias era com a mulher trabalhadora, porque as reivindicações dessas mulheres eram desprezadas pelos sindicatos de operárias (os), e com a causa da violência contra a mulher, pauta que estava em discussão em tratados e convenções internacionais que procuraram sensibilizar o Estado e a sociedade para a questão.

Não demorou para que professoras e intelectuais, ligadas às ciências humanas, criassem grupos de reflexão e conscientização sobre a condição da mulher, organizados em duas frentes: as mulheres mais velhas liam e discutiam literatura feminista, as mais novas discutiam sobre questões sexuais. As reuniões dos grupos do Rio de Janeiro e de São Paulo, que aconteceram entre 1972 e 1975, rejeitavam hierarquias, se opunham ao padrão dos grupos ativistas nos quais as mulheres eram desqualificadas, ignoradas e acusadas de enfraquecer o movimento com questões secundárias, mas apresentavam preconceito com as lésbicas. Esses ajuntamentos de mulheres eram criticados por feministas que defendiam que a concretização de resultados só seria alcançada através de manifestações de rua e da criação de centros de ajuda a vítimas de violência doméstica. As mulheres intelectualizadas também se reuniam em torno de associações como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, em 1974, e consideravam que a vida privada era fruto da sociedade.

Nesse contexto de reflexões das mulheres sobre a sua própria condição, surgem os primeiros textos criticando o sexismo na educação de meninas e meninos. No período que ficou conhecido como a década da mulher (1975 a 1985) foi proposta uma Comissão Parlamentar Mista para Analisar a Condição da Mulher no Brasil (1976). Como resultado das 36 entrevistas realizadas, no que tange aos comentários sobre a educação, foram elencadas as seguinte sugestões: igualdade de oportunidades entre os sexos, quanto aos currículos

escolares; inclusão do desenvolvimento psicosssexual e análise da condição da mulher; reavaliação dos livros didáticos, para que não reproduzissem imagens estereotipadas do papel das mulheres; intensificação do programa de orientação educacional, para o encaminhamento de ambos os sexos para novas ocupações; desenvolvimento de um programa educativo para docentes serem conscientizados de que deveriam tratar as crianças de ambos os sexos de forma igual.

No primeiro ano da década da mulher, Mariska Ribeiro, com o apoio da Organização das Nações Unidas (ONU), articulou um encontro na sede da Associação Brasileira de Imprensa no Rio de Janeiro para organizar o Centro da Mulher Brasileira no Rio de Janeiro, que tinha como objetivos: o estudo, a reflexão, a pesquisa, a análise das questões da mulher e a conscientização das camadas populares. No mesmo ano, em São Paulo, ocorreu o Encontro para Diagnóstico da Mulher Paulistana, patrocinado pela ONU e pela Cúria Metropolitana, do qual resultou o Centro de Desenvolvimento da Mulher Brasileira. Mas, foi um crime de violência doméstica que ditou mudanças significativas na legislação de proteção à vida da mulher. Em 1976, a socialite carioca Ângela Diniz foi morta pelo namorado em Búzios, no Rio de Janeiro, com três tiros no rosto e um na nuca. Raul Fernandes do Amaral Street (Doca Street) foi absolvido no 1º julgamento, durante o qual afirmou que matou Ângela por amor, em resposta surgiu a campanha “Quem ama não mata”. Mais uma vez, assim como em processos anteriores, a vítima foi desqualificada, sendo descrita como lasciva, mulher do mundo, desquitada, uma ameaça às mulheres e aos homens casados.

Como resultado dessas ações estruturadas pelo patriarcado, da articulação dos Centros para Mulheres e do crime envolvendo uma socialite da elite carioca, surgem, durante a década de 1980, delegacias especializadas no atendimento a vítimas de violência doméstica e campanhas como “Denuncie a violência contra a mulher” (1986). Nesse momento, os casos de maus-tratos físicos e psicológicos, o assédio sexual, o estupro, o espancamento e o assassinato de mulheres passaram a ser vistos como uma violência específica. Mas, a existência desse tipo de órgão não impediu que Lindomar Castilho matasse sua ex-esposa, Eliana Grammont, com um tiro no peito em 1981. O cantor de bolero afirmou que amava Eliana, por isso estava transtornado com fim do relacionamento e com o fato da ex-mulher estar namorando outro homem. Casos como esse continuaram acontecendo e, quase dez (10) anos depois foram tema da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir, Erradicar a Violência Contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará/1995).

A década de 1980 também foi palco de um feminismo mais militante, o que resultou na ampliação do leque de temáticas debatidas: violência contra a mulher, direitos sexuais e

reprodutivos, negras e lésbicas. O enegrecimento do feminismo no Brasil reforçou a discussão em torno de uma questão que havia sido apontada pelo movimento negro desde 1930, um dos motivos da evasão escolar de meninas negras estava no preconceito racial, o que resultou em: 80% das mulheres negras com até quatro anos de estudo (o índice de mulheres brancas era de 67%), o número de mulheres negras analfabetas era o dobro de mulheres brancas; as meninas negras tinham 50% mais chances de evadir-se da escola; das 4 milhões de mulheres negras economicamente ativas, apenas 1.700 ganhavam mais de 20 salários mínimos ao ano. Essa desigualdade racial entre as mulheres foi discutida no livro *Mulher Negra: política governamental* (1985), escrito por Tereza Santos e Sueli Carneiro, em parceria com Albertina Costa, após as reuniões de articulação para a IV Conferência Mundial das Nações Unidas sobre a Mulher em Pequim, no ano de 1995.

Na Plataforma de Ação discutida em Pequim, a discussão sobre equidade de direitos entre mulheres e homens foi tema da disseminação de políticas, públicas e privadas, levando em consideração diferenças histórico-culturais, promovendo a desconstrução de estereótipos, com o objetivo de contribuir, de forma prática, para a equidade entre mulheres e homens. Segundo a referida Plataforma, as situações mais críticas a serem tratadas são: Persistência e aumento da pobreza sobre as mulheres; Desigualdades no acesso à educação e formação profissional; Desigualdades no acesso aos cuidados de saúde e serviços associados; Violência contra as mulheres; Efeitos do conflito armado sobre as mulheres, em especial as que vivem em territórios ocupados por forças estrangeiras; Desigualdades quanto ao acesso de recursos para atividades produtivas; Desigualdades na partilha do poder; Insuficientes mecanismos para promover o desenvolvimento das mulheres; Falta de respeito e inadequadas promoção e proteção dos direitos das mulheres; Estereótipos associados às mulheres; Desigualdades de acesso e participação nos sistemas de comunicação e Discriminação e violação dos direitos das meninas.

Os dados nos mostram que a forma com a qual lidamos com a educação de meninas e meninos pode influenciar, de forma positiva ou negativa, na sua vida adulta. Portanto, precisamos nos afastar do modelo patriarcal, para desconstruir os estereótipos que influenciam negativamente as meninas, quando são condicionadas a brincar de casinha ou a cuidar dos afazeres domésticos, colocadas como cuidadoras dos irmãos mais novos e incentivadas a sonhar com o príncipe encantando, porque isso afeta a construção individual e coletiva das

mesmas. Por isso, é importante reconhecer e valorizar a inteligência e a perspicácia das meninas, bem como, é importante chamar os meninos para cozinhar e arrumar a mesa⁵⁸.

No que tange a educação formal, o intenso processo de reformas educacionais dos anos 1990, que foram impulsionadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Banco Mundial, estão inseridas no contexto da campanha internacional “Educação para todos”. O aperfeiçoamento educacional não contemplou reivindicações como a do Conselho Estadual da Condição Feminina, formado por professoras universitárias, pesquisadoras, feministas e sindicalistas, que dizia “Não aos estereótipos sexuais na educação” (São Paulo, 1983), ou, do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que lançou a campanha “Discutindo na escola o papel da mulher na sociedade” (1987). Em contrapartida, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), houve um esforço para que a educação formal chegasse até as meninas pobres, partindo da ideia de que se tratava de um direito social. Em 1999, a porcentagem de mulheres alfabetizadas ultrapassou a de homens e no índice defasagem série-idade, os homens negros tomaram o lugar das mulheres negras, e passaram a ocupar o último lugar.

As notícias das transformações no campo da educação foram abafadas por mais um crime de violência doméstica. A jornalista Sandra Gomide foi morta pelo ex-namorado com um tiro na cabeça e outro nas costas. Antônio Marcos Pimenta Neves conheceu a vítima em 1995, enquanto era editor chefe do jornal no qual Sandra trabalhava. Em 1997, quando o relacionamento terminou, o agressor demitiu Sandra e passou a persegui-la até a data do crime (2000). A jornalista, que havia feito uma denúncia na Segunda Delegacia da Mulher em São Paulo, chegou a contratar um segurança, mas o demitiu antes do crime. Durante o processo, Antônio Neves disse que matou a ex-namorada porque não se conformava com a separação.

O crime de violência doméstica coincide com a passagem para o século XXI, um período que trouxe mudanças significativas quanto a relação entre o número de filhas (os) nas famílias e o aumento do nível de escolaridade das mulheres. Para ilustrar essa relação inversamente proporcional, organizamos a tabela abaixo.

⁵⁸ Ibidem, p.169.

Tabela 8: Relação entre escolaridade e desigualdade social

Mulheres com até 7 anos de estudo	Mulheres com mais de 7 anos de estudo
Em média 3,2 filhas (os)	Em média 1,7 filhas (os)
Gravidez perto dos 25 anos	Gravidez perto dos 28 anos
20% de chance de engravidar entre os 15 e 19 anos	13% de chance de engravidar entre os 15 e 19 anos
Tendiam a receber 58% do salário de um homem	Tendiam a receber 70% do salário de um homem

No novo século também se intensificou a luta pela igualdade étnico racial e contra o racismo. O tema foi pauta da Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância (2001), da Plataforma de Políticas Feministas da Conferência Nacional de Mulheres Brasileiras (2002) e se tornou uma política pública no Brasil em 2001, com a implantação de cotas no ensino superior para negras (os) de escolas públicas, consequência da pressão de ações do feminismo negro e do movimento negro.

Entre 2003 e 2007, mais reivindicações feministas, iniciadas em 1970, foram consolidadas. A criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, que elaborou Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres nos anos de 2004 e de 2008, e, a efetivação da Lei Maria da Penha (2006), elaborada por um grupo de seis entidades feministas, que discutiram durante dois anos o conceito de violência doméstica, suas diversas formas de ocorrência, os locais de abrangência, os objetivos da lei, e as medidas de assistência/proteção às mulheres em situação de violência. Escolhemos organizar essas informações na tabela a seguir.

Tabela 9: Tipos de violências sofridas por mulheres

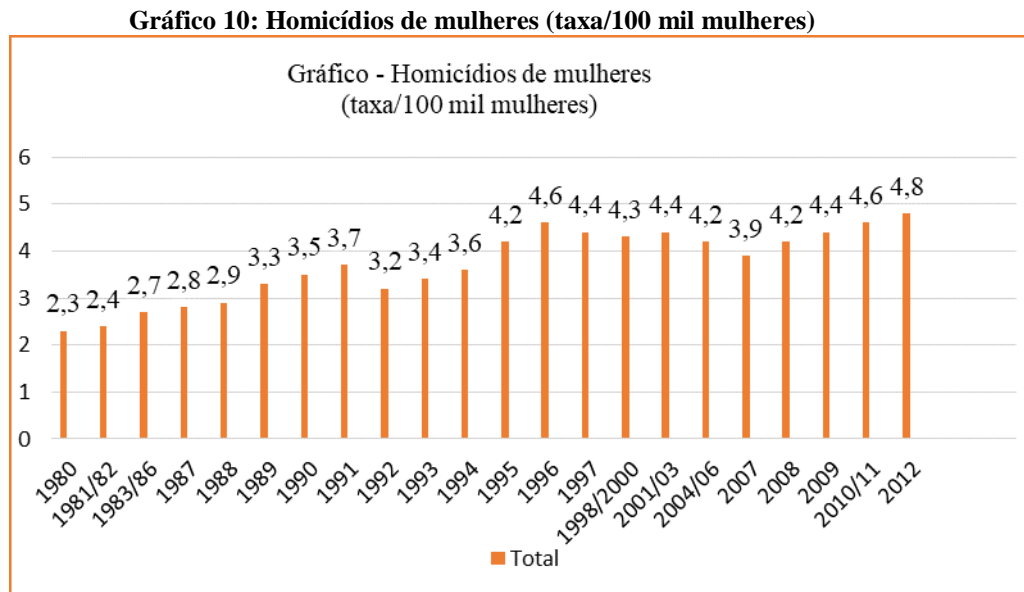
Formas de expressão da violência doméstica	Verbal e/ou emocional – insultar, gritar, aproximar-se fisicamente de forma intimidante; insistir em considerar a vítima louca, estúpida ou inútil; manifestar ciúmes e suspeitas contínuas; examinar gavetas e pertences; entre outras coisas.
	Econômica e patrimonial – controlar o trabalho e o salário; reter o dinheiro; subtrair ou destruir bens, objetos, documentos pessoais, valores, recursos pertencentes à mulher, para lhe causar danos e controlá-la; não dar acesso ao dinheiro necessário para atender às necessidades da família; entre outras coisas.
	Social – isolar socialmente ou impedir às relações exteriores ao casal; impor presença à força; fazer-se de vítima em público; denunciar a vítima a polícia; entre outras coisas.
	Sexual – tratar de forma degradante o sexo feminino; humilhar com base na conduta sexual da mulher; coagir para manter relações sexuais, utilizando a força física ou chantagem emocional; agir de forma violenta e agressiva durante a gravidez; entre outras coisas.
	Física – empurrar, puxar o cabelo, beliscar, morder, estapear, agredir com as mãos ou com objetos, chutar e queimar; ameaçar de violência física e de

	morte; ameaçar as (os) filhas (os); impedir acesso ao trabalho, estudo ou outra atividade; decidir pela vítima; imputar sentimento de culpa na mulher através de ameaças de suicídio, maus tratos de animais domésticos e privação de necessidades básicas, entre outras coisas.
Locais de violência abarcados	Casa
	Trabalho
	Relações de afeto presente ou passado.
Objetivos da Lei	Prevenir – indicar as políticas públicas necessárias para evitar a violência.
	Educar – mostrar valores éticos, respeito à dignidade da pessoa e perspectiva de gênero.
	Mudar comportamentos – promover real transformação nos valores sociais baseados nos direitos humanos.
	Punir – aplicar penas mais severas do que as anteriores.
Medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência	Obrigar o suspeito da agressão a se afastar da casa ou do local de convivência com a vítima.
	Proibir o suspeito de se aproximar ou manter contato com a vítima, familiares e testemunhas.
	Obrigar o suspeito a prestar financiamento alimentar para garantir que a vítima, financeiramente dependente, não fique sem recursos.
	Proibir, temporariamente, contratos de compra, venda ou aluguel de propriedades que sejam possuídas em comum.

A Lei 11.340/06 ganhou esse nome em homenagem a Maria da Penha, vítima das agressões contínuas do marido, que tentou matá-la por duas vezes (ambas em 1983). Na primeira, simulou uma invasão ao domicílio do casal e a atingiu com um tiro de espingarda, o que a tornou paraplégica. Na segunda, enquanto ela se recuperava da primeira agressão, ele tentou afogar e eletrocutar a vítima. Mas por que o caso de Maria da Penha resultou na criação de uma lei, se houve tantas outras situações anteriores de violência doméstica? A farmacêutica cearense, que tomou coragem para denunciar o marido e conseguiu sair de casa, viu seu caso não ser solucionado, com a alegação de irregularidades por parte da defesa. Diante disso, com a ajuda do Comitê Latino-Americano de Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM), formalizou uma acusação junto à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos.

A acusação incluía omissão, negligência e tolerância ao acusado por parte do Estado, que não dispunha de mecanismos eficientes que proibissem a violência contra a mulher. A Comissão de Direitos Humanos recomendou que o processo penal fosse finalizado, que os atrasos no processo fossem investigados, a reparação material e simbólica da vítima e a efetivação de políticas públicas voltadas à prevenção, punição e erradicação da violência contra a mulher. Infelizmente, a jurisprudência não acabou com a cultura patriarcal e com a misoginia, pilares da violência contra a mulher, por isso, no gráfico a seguir, é possível

observar as taxas anteriores e posteriores à lei.



Analisando o gráfico acima, podemos perceber que no ano consecutivo a assinatura da Lei Maria da Penha houve uma pequena diminuição dos casos de violência doméstica. Mas, a diminuição não se sustentou nos anos seguintes. Dentre os casos ocorridos após a vigência da lei, temos o assassinato de Eloá Cristina Pimentel e de Elisa Samudio. A adolescente Eloá foi feita refém, junto com a amiga Nayara Silva, pelo ex-namorado Lindemberg Fernandes Alves durante mais de 100 horas (2008). Quando o Grupo de Ações Táticas Especiais e a Tropa de Choque da Polícia Militar de São Paulo, alegando ter ouvido um tiro, invadiram o apartamento da vítima, o assassino atirou em direção às jovens. Eloá recebeu um tiro na cabeça e outro na virilha, chegou a ser socorrida, mas morreu dias depois. Nayara levou um tiro no rosto e precisou passar por cirurgias de reconstrução da face. Quando questionado quanto a estratégia adotada pela Tropa de Choque, o comandante Eduardo Félix justificou que não considerou atirar em Lindemberg, pois se tratava de um jovem que estava vivendo uma “crise amorosa”. O acusado, que saiu ileso da operação, foi condenado (2012) a 98 anos e 10 meses de prisão.

Em 2010, Bruno Fernandes (na época, goleiro do Flamengo) deu a ordem para matar Elisa Samudio. Desde 2009, Elisa havia feito uma denúncia na Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher de Jacarepaguá, acusando Bruno de agressão, indução ao aborto e cárcere privado. A delegada que a atendeu, tomando como base a Lei Maria da Penha, encaminhou um pedido de medida protetiva, negado pela juíza Ana Paula Delduque Migueis Laviola Freitas, a qual alegou que a Lei atendia ao bem da família e não a casos

extraconjugais. Elisa e o filho recém-nascido foram sequestrados em junho, por dois amigos de Bruno e ficaram em cárcere privado até o dia 10 de junho, quando o bebê foi entregue a ex-mulher de Bruno e Elisa foi levada para a casa de um terceiro comparsa de Bruno, que a matou e sumiu com o corpo. A juíza da Vara do Tribunal do Júri de Contagem (MG) determinou que o caso fosse julgado, independente da ausência de corpo, e que se levasse em consideração a denúncia feita por Elisa em 2009, assim como o vídeo em que ela afirma estar sendo perseguida por Bruno e os depoimentos das testemunhas.

De acordo com o Panorama da Violência Contra as Mulheres no Brasil: indicadores nacionais e estaduais (2016), que levantou e analisou números relativos aos casos de homicídios femininos nos Estados brasileiros, a taxa de morte de mulheres entre 2006 e 2014 aumentou em 10% em quase todos os estados. Segundo o Mapa da Violência: homicídios de mulheres no Brasil (2015), as mulheres pretas e pardas estão entre as vítimas mais vulneráveis ao feminicídio, ou seja, ao assassinato pela condição de ser mulher. Em 2015, a redação da Lei do Feminicídio classificou esse tipo de morte como um crime qualificado e hediondo, motivado pelo sentimento de ódio ou pelo sentimento de posse sobre a mulher, comum em uma sociedade marcada pelo patriarcado, como é o caso do Brasil. Por fim, para contribuir com a visibilidade desses crimes, o Instituto Patrícia Galvão, com apoio da Secretaria de Políticas para as Mulheres, em parceria com a campanha Compromisso e Atitude pela Lei Maria da Penha, lançou o Dossiê *Feminicídio: #InvisibilidadeMata* (2016), uma plataforma online para debater e cobrar direitos, desconstruir estereótipos e contribuir para o fim de mortes anunciadas como as que narramos ao longo desse trabalho.

Conforme os impedimentos à educação das mulheres foram sendo retirados e o ensino sexista foi sendo questionado, a escola passou a ser um lugar no qual se deveria questionar e combater a desigualdade entre mulheres e homens. Logo, para além de ser um desafio, esse questionamento deve ser visto como um objetivo, por isso, as instituições educacionais, públicas e privadas, precisam promover a equidade entre mulheres e homens por meio da transmissão de valores, das práticas não estereotipadas de comportamento e das mudanças de atitudes nas relações interpessoais; incorporando na disciplina de História abordagens como a que propomos neste trabalho, porque o ambiente escolar deve possibilitar que as (os) jovens construam sua própria identidade, se expressem das mais variadas formas e se enxerguem enquanto sujeitas (os) históricas (os) que agem na sociedade.

4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CONCEPÇÃO E EXECUÇÃO

4.1. POR QUE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA?

Buscar a competência em seu ofício deve ser característica de uma boa profissional. Partindo dessa perspectiva, as propostas metodológicas desenvolvidas por professoras (es) de História no Ensino Médio precisam incorporar objetivos educacionais que se relacionem com os conteúdos a serem abordados e fugir da limitação imposta pela aplicação de fórmulas legadas de uma tradição do campo da educação. A (o) docente precisa refletir sobre a sua prática educativa e, caso necessário, reformulá-la, com foco nas três dimensões do conhecimento: conceitual, procedimental e atitudinal. Nesse ponto, é preciso deixar claro que no contexto educativo, as pressões sociais e a trajetória profissional das (os) educadoras (os) assumem uma posição de relevância.

Antoni Zabala, educador espanhol, afirma ser urgente a professora variar a sua prática e as suas metodologias, uma vez que não é justificável uma escola seguir uma metodologia que data de quatro séculos antes e que, em pleno século XX, ainda conta com momentos como “a entrega quinzenal das anotações (...), com um procedimento de notável humilhação para quem teve os piores resultados, já que fomos chamados um a um, da melhor para a pior nota, e colocados em fila ao redor da sala. Ainda me lembro da extrema solidão dos últimos a serem chamados e da zombaria de seus pares”⁵⁹

Zabala defende novas abordagens tais como: a criação de provas orais dentro dos exames vestibulares; uma escola que prepare a (o) aluna (o) para a vida e não apenas para uma prova; um ambiente escolar que encontre finalidade não apenas no campo da cognição, mas também nas relações resultantes das experiências vividas, dos vínculos criados e das concepções sobre si e as (os) demais; a necessidade de se refletir sobre a condição de cidadania das (os) alunas (os) e da sociedade em que vivem. A (o) docente e a (o) aluna (o) possuem um grau importante de participação no processo de ensino/aprendizagem, expressão que evidencia a diferença de uma perspectiva do ensino tradicional, caracterizado pela transmissão, recepção e reprodução do conhecimento. Partindo de um viés construtivista, a (o) docente precisa propor desafios, direcionar o alunado para o caminho da autonomia prática e da crítica de pensamento. Além disso, é papel da (o) docente levar em consideração as contribuições das (os) discentes durante as atividades, comunicando os objetivos da aula,

59 ZABALA, Antoni. Linhas Mestras: depoimento. Catalunha, 2001-2002. In: **Reporteducació**. Entrevista concedida ao Curso de Entrevistas do Centro de Recursos Educacionais Bajo Llobregat-sexto. Disponível em: <<http://www.xtec.cat/serveis/crp/a8903084/lm/zabala.htm#inici>>. Acesso em: nov. 2018.

fazendo com que as (os) jovens enxerguem o processo de ensino/aprendizagem em que estão inseridas (os), exigindo das (os) alunas (os) a análise, a síntese e a avaliação do trabalho.

Com base nessa linha de raciocínio, organizamos um material didático aplicado em uma sequência didática, inseridos em uma dada situação de aprendizagem, ou seja, em um dado contexto escolar (abordado anteriormente no tópico Relato Etnográfico do Centro Educacional PH3) e que tem como premissa construir um processo social de ensino-aprendizagem voltado para a equidade entre mulheres e homens. Neste sentido, é importante explicitar o que compreendemos por material didático? O que seria uma sequência didática? E como avaliar a referida sequência?

Os materiais didáticos são instrumentos que servem como referência no planejamento do processo de ensino/aprendizagem. São parte da escolha da (o) docente, na hora de selecionar os meios que irão ajudá-la (o) a responder ao problema que ela (e) propôs como tema da sequência didática. Logo, veicula uma visão da sociedade, da história, da cultura, pautada na trajetória pessoal e profissional da (o) docente. Portanto, o material didático está diretamente relacionado a dimensão do conteúdo a ser abordado: para conteúdos conceituais, é comum a utilização de quadro negro e livros didáticos; já para conteúdos procedimentais, temos os textos, os dados estatísticos, as revistas e os jornais; enquanto para os conteúdos atitudinais, é usual a utilização de vídeos e/ou textos que estimulem o debate e o diálogo⁶⁰.

Uma sequência didática é uma série de atividades (leitura, aula expositiva, aula prática, pesquisa individual, trabalho em grupo e análise de texto, entre outros), que pode ser aplicada em diversos níveis de ensino (Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultas). Para compreender o valor educacional de uma sequência didática e as razões que a justificam, é necessário identificar suas fases, as atividades que a formam, as relações que se estabelecem e, a partir daí, introduzir mudanças necessárias ou novas atividades que a melhorem. Uma sequência didática apresenta as seguintes etapas:

- a) Levantamento de conhecimentos prévios sobre o problema.
- b) Apresentação do problema.
- c) Contextualização do problema.
- d) Análise do problema.
- e) Discussão do problema.
- f) Proposta de possíveis soluções para o problema.

⁶⁰ Zabala, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2014.

g) Sistematização do novo conhecimento.

A avaliação, tal qual é compreendida por muitas (os) professoras (es), é criticada por Zabala. Segundo ele, não apenas a (o) aluna (o) deve ser avaliada (o) como sujeita (o) que aprende, mas a (o) docente deve fazer uma autoanálise sobre como ensina. Esta é uma ação necessária para que a (o) docente continue fazendo o que faz, ou, que refaça utilizando outros métodos⁶¹. Mas qual a relação entre o modelo de avaliação e as dimensões do conhecimento que pretendemos alcançar? Enquanto uma prova escrita avalia apenas fatos e conceitos. Os conteúdos procedimentais são melhor avaliados quando a (o) docente propõe uma avaliação em que lança mão de situações-problema, naturalmente ou artificialmente criadas. Para os conteúdos atitudinais, os quais Zabala deixa claro que são os mais difíceis de serem avaliados, porque implicam na observação de atitudes que, muitas vezes, não são concebidas como conteúdo.

Como veremos a seguir, não é qualquer sequência didática que favorece o desenvolvimento da autonomia crítica entre as (os) estudantes. Aquela que, por exemplo, apenas enfatiza a recepção de conteúdos e sua reprodução mecânica, retira das (os) educandas (os) a possibilidade de autoria na produção de conhecimento. Na tentativa de representar a variedade de sequências didáticas e seus respectivos fins, Zabala sistematizou quatro unidades de sequências didáticas, que nós optamos por reproduzir na tabela a seguir.

Tabela 10: Unidades das sequências didáticas e seus respectivos fins

	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Unidade 4
1	<p>Comunicação da lição: A (o) docente expõe o tema, permite algumas perguntas e, quando acaba, define a parte do tema que será objeto da prova escrita. As (os) estudantes tomam notas.</p>	<p>Apresentação de uma situação problemática: A (o) docente expõe às (aos) estudantes um problema.</p>	<p>Apresentação de uma situação problema relacionada a um tema: A (o) docente desenvolve um tema sobre um fato ou acontecimento, destacando aspectos problemáticos que são desconhecidos pelas (os) as (os) estudantes.</p>	<p>Apresentação de uma situação problema relacionada a um tema: A (o) docente desenvolve um tema em torno de um fato ou acontecimento, destacando aspectos problemáticos que são desconhecidos pelas (os) as (os) estudantes.</p>
2	<p>Estudo individual sobre o livro-texto: Cada aluna (o) realiza o estudo do tema.</p>	<p>Busca de soluções: A (o) docente pede às (os) estudantes que exponham diferentes formas de resolver um problema.</p>	<p>Diálogo entre docente e estudantes: A (o) docente estabelece um diálogo com as (os) estudantes e entre elas (es); promove o surgimento de dúvidas, questões e problemas relacionados ao tema.</p>	<p>Proposição de problemas ou questões: As (os) estudantes, coletiva ou individualmente, dirigidas (os) e ajudadas (os) pela (o) docente, expõem as respostas intuitivas ou suposições sobre os problemas expostos.</p>

⁶¹ *Idem.*

3	Repetição do conteúdo aprendido: Cada estudante, individualmente, memoriza os conteúdos da lição que será objeto da prova.	Exposição do conceito: A (o) docente aproveita as propostas das (os) estudantes para elaborar um novo conceito e ensinar sobre o problema.	Comparação entre diferentes pontos de vista: A (o) docente facilita a exposição de diferentes pontos de vista e promove a discussão em grupo.	Proposta das fontes de informação: As (os) estudantes, coletiva ou individualmente, acompanhadas (os) pela (o) docente, propõem fontes de informação mais apropriadas para o problema.
4	Prova ou exame: Em sala de aula, as (os) estudantes respondem às perguntas da prova.	Generalização: A (o) docente demonstra a função do conceito.	Conclusões: A partir da discussão do grupo e de suas contribuições, a (o) docente estabelece conclusões sobre o problema.	Busca de informação: As (os) estudantes, coletiva ou individualmente, acompanhadas (os) pela educadora, realizam a coleta dos dados que as diferentes fontes lhes proporcionaram. A seguir, selecionam e classificam os dados.
5	Avaliação: A (o) docente comunica às (aos) estudantes os resultados obtidos.	Aplicação: As (os) estudantes, individualmente, aplicam o modelo a diversas situações.	Generalização: Com as contribuições do grupo e as conclusões obtidas, a (o) docente estabelece a interpretação que se pode retirar delas.	Elaboração das conclusões: As (os) estudantes, coletiva ou individualmente, acompanhadas (os) pela docente, elaboram conclusões que se referem aos problemas propostos.
6		Exercitação: As (os) estudantes realizam exercícios.	Exercícios de memorização: As estudantes (os), individualmente, realizam exercícios de memorização que lhes permitem lembrar os resultados das conclusões e da generalização.	Generalização das conclusões e síntese: Com as contribuições do grupo e as conclusões obtidas, a (o) estabelece os princípios deduzidos do trabalho realizado.
7		Prova ou exame: Em sala de aula, as (os) estudantes respondem às perguntas e fazem exercícios durante uma hora.	Prova ou exame: Na sala de aula, as (os) estudantes respondem às perguntas e fazem exercícios durante uma hora.	Exercícios de memorização: As (os) estudantes, individualmente, realizam exercícios de memorização que lhes permitem lembrar os resultados das conclusões, da generalização e da síntese.
8		Avaliação: A (o) docente comunica as (os) estudantes os resultados obtidos.	Avaliação: A (o) docente comunica as (os) estudantes os resultados obtidos.	Prova ou exame: Na sala de aula, as (os) estudantes respondem às perguntas e fazem os exercícios durante uma hora.
9				Avaliação: A partir das observações que a (o) docente fez ao longo da unidade e do resultado da prova, esta (e) comunica as (os) estudantes a avaliação das aprendizagens realizadas.

Além de conhecer e compreender as unidades acima, é importante considerar que a ordenação articulada das atividades é o elemento que diferencia as metodologias e que, na hora de escolher qual delas seguir, é preciso levar em consideração alguns fatores relativos ao processo de ensino/aprendizagem. Para isso, Zabala (2014) expôs em sua teoria a relação entre as sequências didáticas, as intenções educacionais, as dimensões do conteúdo (atitudinais, conceituais ou procedimentais) e os objetivos que se pretende alcançar, que nós organizamos na tabela abaixo.

Tabela 11: Relação entre as sequências didáticas, as intenções educacionais, as dimensões do conteúdo e os seus objetivos

Unidades	Conteúdos e Objetivos
1	<p>Conteúdos atitudinais: Não vão além das necessidades de manutenção da ordem e respeito a (ao) docente.</p> <p>Objetivo: Que as (os) estudantes saibam da existência de determinado conhecimento.</p>
2	<p>Conteúdos procedimentais e conceituais: o uso e a compreensão de conceitos.</p> <p>Conteúdos atitudinais: Diálogo entre estudantes e docente.</p> <p>Objetivos: Que as (os) estudantes saibam os conceitos e saibam associar significados aos mesmos.</p>
3	<p>Conteúdos atitudinais: Assim como os conteúdos procedimentais utilizados, os conteúdos atitudinais (interesse em fazer propostas, participação nos diálogos e debates, respeito pela vez e falar e pela opinião das outras) têm apenas função de uso e não serão levados em conta na avaliação. Ambos não são objeto de estudo porque não há uma intenção explicitamente educacional, nem são objetos de avaliação.</p> <p>Objetivos: Que as (os) estudantes saibam sobre temas históricos, sociais, artísticos e científicos; que as (os) estudantes saibam fazer debates/diálogos e sejam participativas (os) e respeitosas (os).</p>
4	<p>Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais: As (os) estudantes controlam o ritmo da sequência didática, atuando constantemente e utilizando técnicas como, diálogo, debate, trabalho em pequenos grupos, pesquisa bibliográfica, trabalho de campo, elaboração de questionários, entrevistas, dentre outros. Ao mesmo tempo, encontram-se diante de uma série de conflitos pessoais e grupais de sociabilidade que é preciso resolver, o que implica que devem ir aprendendo a ser tolerantes, cooperativas (os), respeitosas (os), rigorosas (os), dentre outras (os).</p> <p>Objetivos: Que as estudantes saibam os conceitos e que saibam associar significados aos mesmos; que as estudantes saibam fazer debates, diálogos, questionamentos e investigações, dentre outros; que as estudantes sejam cada vez mais tolerantes, cooperativas, organizadas, dentre outros.</p>

Somos favoráveis às sequências didáticas que levam em consideração o contexto das (os) educandas (os), suas necessidades, diversidades e conhecimentos prévios. Mas o que isso significa? Constitui que ensinar deve ter um sentido mais amplo do que tirar uma boa pontuação em uma prova como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou outros processos seletivos. Primeiro porque entendemos que o desenvolvimento de conteúdos conceituais não deve estar separado do aprendizado de conteúdos atitudinais. Segundo porque, nos anos de experiência enquanto docente, tivemos contato com alunas (os) de

escolas públicas e privadas, que não almejavam ingressar em uma Universidade, fosse porque tinham pressa em concluir o Ensino Médio para entrar no mercado de trabalho e contribuir com a renda familiar; fosse porque já trabalhavam meio período no comércio local ou no microempreendimento da família; fosse porque não se enxergavam capazes, uma vez que passaram anos sendo parte de uma sendo colocadas nos últimos lugares de uma escala que mede o nível de aprendizagem apenas de acordo com a nota obtida em uma prova escrita.

4.2. UTILIZANDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Partimos do pressuposto de que problematizar a realidade, fomentar o diálogo, interpretar dados e sistematizar conhecimentos são etapas indispensáveis no ensino/aprendizagem. Por isso, a sequência didática a seguir, planejada para ser executada em 6 aulas de 50 minutos, podendo ser aplicada nas três turmas do Ensino Médio, foi pensada a partir do que é proposto na terceira e na quarta unidade. Para a sua execução, foram necessários os seguintes instrumentos: material didático confeccionado pela professora; quadro branco; recurso audiovisual: vídeo; dicionário físico ou virtual e cadernos da turma.

Etapa 1:

Com o objetivo de sondar o conhecimento prévio da turma, elaboramos um questionário de sondagem a ser impresso em uma folha separada do material didático e entregue no início da primeira aula de 50 minutos. No nosso caso, a turma levou 5 minutos para cumprir esse passo. Sugerimos, ainda, a impressão do dobro do número de estudantes da turma, pois o questionário será reaplicado na última etapa da sequência didática.

Questionário de Sondagem		
	Sim	Não
Você concorda que a mulher pode andar sozinha na rua?		
Você concorda que mulheres e homens tenham direito a estudar?		
Você concorda que mulheres e homens tenham direito ao voto?		
Você concorda que mulheres e homens possam trabalhar fora de casa?		
Você concorda que mulheres e homens, exercendo a mesma profissão, devem receber o mesmo salário?		
Você concorda que a mulher utilize métodos contraceptivos como anticoncepcionais e camisinha?		
Você concorda que a mulher é a única responsável pelo uso do anticoncepcional e da camisinha como método contraceptivo?		
Você concorda que o estupro é culpa da mulher?		
Você concorda que as tarefas domésticas devem ser divididas entre as mulheres e os homens que moram na casa?		
Você acha que o feminismo é importante?		

Durante a entrega do questionário de sondagem, ao chegar na última estudante, ouvimos comentários de algumas das (os) alunas (os) ali presentes: “Eu vou marcar tudo não!”; “Lugar de mulher é na cozinha mesmo!”. Enquanto isso, de um grupo de alunas (os) evangélicas (os), que estudaram todo o Ensino Fundamental I e II em uma escola batista, recebemos negativas com a cabeça.

Depois que toda a turma estava com o questionário, explicamos que as (os) alunas (os) não precisariam se identificar na folha do questionário. Avisamos que, em breve, apresentaríamos os objetivos e a justificativa da aula. Pedi que respondessem, silenciosamente, às perguntas presentes na folha, mas foi possível ver a ocorrência de comentários ininteligíveis sobre as perguntas ali postas.

Resultado do Questionário de Sondagem da 3ª série		
	Sim	Não
Você concorda que a mulher pode andar sozinha na rua?	30	6
Você concorda que mulheres e homens tenham direito a estudar?	30	6
Você concorda que mulheres e homens tenham direito ao voto?	30	6
Você concorda que mulheres e homens possam trabalhar fora de casa?	30	6
Você concorda que mulheres e homens, exercendo a mesma profissão, devem receber o mesmo salário?	30	6
Você concorda que a mulher utilize métodos contraceptivos como anticoncepcionais e camisinha?	27	9
Você concorda que a mulher é a única responsável pelo uso do anticoncepcional e da camisinha como método contraceptivo?	14	22
Você concorda que o estupro é culpa da mulher?	9	27
Você concorda que as tarefas domésticas devem ser divididas entre as mulheres e os homens que moram na casa?	27	9
Você acha que o feminismo é importante?	13	23

Dos resultados coletados nessa etapa, apresentados na tabela acima, foi possível deduzir que: um grupo de mais ou menos 6 estudantes respondeu negativamente a todos os direitos conquistados pela luta das mulheres que apareceram no questionário, exceto quando responderam que, sim, a mulher deve ser a única responsável pela utilização de métodos contraceptivos; provavelmente o mesmo grupo, somado a outras pessoas da turma, responderam que a culpa do estupro é da mulher; mais da metade da turma considerou que o feminismo não é importante. É relevante informar que o conceito de feminismo foi abordado com a turma quando estudamos os movimentos de contracultura das décadas de 1960-1970 no Brasil.

Etapa 2:

Depois de recolher o questionário de sondagem que utilizamos na etapa anterior,

entregamos à turma o material didático a ser utilizado como suporte teórico. Para essa fase, logo abaixo do cabeçalho da instituição de ensino, colocamos o tema da sequência didática. A escolha da expressão entre aspas está relacionada com a letra da música “Triste, Louca ou Má”, composição de Juliana Strassacapa, interpretada pela banda *Francisco, El Hombre*, uma tradução da expressão “sad, mad or bad”, originada nos Estados Unidos, utilizada para se referir, de forma depreciativa, às mulheres que, por escolha própria, decidem ficar solteiras. A música discursa sobre como será chamada a mulher que se recusar a seguir a receita cultural patriarcal de ser esposa e mãe.

Depois de pedir que alguém da turma lesse o tema da aula, informamos que, inicialmente, a turma precisaria se deter a assistir o clipe (duração de 4 minutos e 30 segundos) da música *Triste, Louca ou Má*. Reforçamos que essa ação precisaria considerar dois pontos, a serem discutidos posteriormente: o enredo apresentado e as personagens que apareceriam na tela. Durante a exibição, a maioria da turma prestou atenção ao balé encenado, mas foi preciso pedir silêncio algumas vezes, em meio ao riso baixo e aos comentários maldosos sobre os corpos das bailarinas.

As personagens do vídeo são 6 mulheres negras gordas vestidas de branco. No primeiro minuto, elas aparecem separadas em cômodos do primeiro andar da casa na qual foi gravado o clipe. Quando o refrão toca pela primeira vez, elas começam a dançar nos ambientes em que estão e se dirigem, uma após a outra, para o piso térreo do imóvel. A partir da segunda parte da música, as bailarinas dançam juntas pela casa. No último minuto da música, as mulheres se posicionam em um círculo, com uma delas no centro e seguem dançando até o fim da canção.

Com o recurso audiovisual encerrado, fizemos três perguntas à turma: Se conheciam a música ou a banda, e uma aluna disse já ter ouvido a canção, mas desconhecer o nome da banda e o clipe. Se compreenderam o enredo, ao que uma pessoa respondeu que não entendeu nada, enquanto outra disse que gostou do clipe, mas que não prestou atenção na letra e uma última, a mesma aluna que afirmou conhecer a música, disse ter ficado esperando a cena de um casal. E o que acharam das bailarinas, pergunta respondida por uma estudante que considerou estranha a escolha das personagens do vídeo, enquanto outro estudante disse ter gostado porque fugiu ao estereótipo do corpo da bailarina.

Quando questionamos o porquê do estranhamento da estudante sobre as bailarinas, ela sorriu e respondeu que, para ela, era uma novidade ver bailarinas gordas e negras. Ela mencionou ainda que uma famosa artista pop brasileira já havia sido criticada por usar bailarinas gordas nos seus shows. Nesse ponto, aproveitamos para discutir os padrões de

beleza impostos aos corpos femininos e masculinos, chegamos a trazer à tona, nas nossas falas, anúncios midiáticos que reforçam essa padronização, mas o diálogo não foi duradouro, porque apenas três estudantes fizeram colocações, o que nos levou a acreditar que é um questão mal resolvida entre as (os) alunas (os) da turma.

Para o passo seguinte, informamos que, dessa vez, a turma iria apenas ouvir a música e acompanhar a letra da canção. O foco aqui era interpretar o texto, compreender o seu significado. Quando o clipe acabou, utilizamos o seguinte comando: “Agora, individualmente, vocês irão utilizar o espaço em branco ao lado das estrofes para, em um parágrafo, resumir o que compreenderam da letra da canção”.

Desse momento, tivemos como resultado uma única expressão verbal do que fora colocado no papel, apesar de ter sido possível observar que praticamente toda a turma escreveu o parágrafo. A estudante que falou afirmou que compreendeu que havia mulher se libertando e que outras mulheres a estavam ajudando. Segundo o olhar dela, a escolha das bailarinas “fora do padrão” tinha a ver com a parte da música que fala sobre rejeitar uma receita. Nesse ponto é importante lembrar que, conforme informamos no Relato Etnográfico, a turma era pouco participativa e que era comum a expressão oral apenas de um pequeno grupo de mais ou menos 6 pessoas.

Etapa 3:

Esse é o passo em que apresentamos os objetivos a serem alcançados ao final da sequência didática e a relevância do tema escolhido. Optamos por apresentar os desígnios nessa etapa porque quisemos focar na exposição da problemática, uma vez que, naquela sala havia a resistência de uma parcela da turma aos temas que elas (es) consideravam como “irrelevantes”, “doutrinação” e “ideologia de gênero”.

Foi notório que, durante a leitura dos objetivos, o mesmo desconforto por parte da turma ao responder o questionário de sondagem, foi reavivado. Assim como, as cabeças femininas em negação aos alvos pretendidos com o material didático que utilizamos. O clima hostil se tornou ameno à medida em que os itens foram lidos e explicados por nós.

Etapa 4:

Esse episódio consiste em ler e interpretar o texto *As diversas ondas do feminismo no Brasil*, o excerto foi resultado das leituras feitas por nós para a escrita dessa dissertação. Como comando inicial, pedimos a turma que, durante a leitura, fizessem marcações nas palavras as quais desconheciam o significado e que avisassem quando isso acontecesse,

assim, caso alguém da turma soubesse a definição, poderia responder (o que ocorreu com a palavra *lesbofobia*), ou, sob a orientação da professora, uma pessoa da turma utilizaria um dicionário físico ou virtual para pesquisar o termo; em seguida, de posse da informação, a pessoa faria a leitura do significado. A discussão não fluiu de forma natural, visto que apenas um pequeno grupo participou, alternando-se na leitura do texto ou reconhecendo não saber o significado de algumas palavras como *efeminados* e *transmisoginia*.

Um dos pontos que chamou a atenção de grupo de mais ou menos 6 pessoas que participou ativamente da discussão foi o de reconhecer o documento *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, pois, ao trabalharmos o conteúdo sobre Revolução Francesa, havíamos feito uma comparação do mesmo com a usual *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*. O outro foi o desconhecimento de toda a turma do ativismo, quiçá da existência, da escritora potiguar Nísia Floresta, mas nos deteremos a explicar esse estranhamento na etapa a seguir, pois é lá que se concentram maiores informações sobre a poetisa.

É fato que estávamos cientes de que o trecho falando sobre uma Ditadura Civil Militar no Brasil causaria comoção, uma vez que muitas meninas e meninos são filhas (os) de militares. No debate sobre este trecho, o qual contou com maior participação da turma, coube à professora organizar a ordem de fala. Por se tratar de uma sala em que a docente já teve problemas ao expressar a sua opinião, achamos melhor que o incômodo, gerado pela leitura do texto, pudesse aflorar na discussão e fosse respondido pela própria turma. Desta maneira, por exemplo, à medida em que um jovem se posicionava afirmando que, segundo seu avô, “a ditadura não foi esse bicho todo”, coube a uma aluna lembrar dois momentos da aula que tivemos sobre Ditadura Civil Militar no Brasil e lembrar o caso de um bebê fichado e preso, bem como os relatos de mulheres torturadas.

O restante da leitura ocorreu sem maiores discussões. Alguns cochichos com posicionamentos religiosos diante do penúltimo parágrafo, relacionados a palavra gênero e ao nome de Simone de Beauvoir, mas a inquietação não foi levada à público. Algumas dúvidas sobre quem seria Judith Butler, mas a pesquisa feita na internet por um dos alunos resultou em uma explicação: “Diz aqui que ela uma filósofa, associada ao campo de estudo de gênero e que ela diz que a identidade de gênero é culturalmente construída, que não é dividida nas categorias homem e mulher”.

Etapa 5:

A proposta para essa fase era a de continuar a discussão sobre o que é gênero para Judith Butler e, em seguida, ler, interpretar e discutir o texto *A importância da equidade entre mulheres e homens*. Mas, infelizmente, a partir daqui, não temos como mensurar a aplicação da sequência didática, pois a execução da mesma foi interrompida, visto que um grupo de alunas (os) compareceu na coordenação da escola e informou estar incomodado com o modo como as aulas de História estavam sendo conduzidas, pois, segundo o que foi relatado, a professora estava fugindo ao livro didático. Por isso, seguindo a orientação da coordenação, abandonamos o que havíamos planejado e nos voltamos para a utilização exclusiva do livro didático.

Segundo o que imaginamos, por meio do texto citado anteriormente, as (os) estudantes seriam levadas (os) a refletir sobre a importância da temática e discutiriam sobre como a desigualdade entre mulheres e homens implica nas suas vidas. Além disso, poderiam conhecer mais da história do Rio Grande do Norte através da proposta que lançáramos de pesquisa sobre quatro figuras femininas históricas do Estado: Nísia Floresta, Auta de Souza, Alzira Soriano e Celina Guimarães.

Etapa 6:

Neste último passo, além do texto *Como e por que morrem as mulheres*, proporíamos a interpretação de dois gráficos que apresentam dados estatísticos que complementam as informações do texto e que, no nosso olhar, alcançariam estudantes com maior afinidade com as ciências exatas e sensibilizaria a turma para a realidade alarmante do feminicídio no Brasil. Além disso, através da pesquisa proposta, a turma acessaria a internet para conhecer mais sobre o significado de feminicídio e a Lei Maria da Penha.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A equidade entre mulheres e homens significa que ambos são tratados de forma justa, de acordo com as respectivas necessidades, levando em consideração direitos, obrigações e oportunidades. Para isso, são necessárias medidas que compensem as desvantagens históricas e sociais que impedem ou tentam impedir que as mulheres ocupem o mesmo patamar que os homens. Por isso, propomos essa dissertação, para que as mulheres fossem elevadas à condição de sujeitas históricas, tal qual os homens.

Ao longo do nosso trabalho, foi possível enxergar que oportunizar a ascensão das mulheres é promover mudanças nas práticas sociais patriarcais enraizadas em nossas relações e nos diversos âmbitos institucionais, que se desvelam no cotidiano. É trazer à tona a importância da participação dos homens na vida familiar, da qual muitos foram eximidos e/ou se eximem, deslocando o homem do centro da vida pública e privada, para abrir espaço às mulheres. Porque ocupar apenas as meninas com as tarefas domésticas pode fazer com que elas se sintam despreparadas para a vida no contexto corporativo, político e social.

Em muitas sociedades, as meninas não recebem a educação formal, porque suas culturas foram construídas em torno da ideia de que as mesmas têm menos condições de ascensão. Nesses casos, o máximo que as meninas podem fazer é desonerar suas famílias, através de um bom casamento, passando a responsabilidade do sustento para o marido. Ainda que esse contexto pareça ultrapassado, esse tipo de pensamento ainda existe nos dias de hoje, apesar de ter sofrido alterações com o passar dos anos. Devido a essa desigualdade, é que a ONU Mulheres lançou uma campanha com o objetivo de conseguir apoio na luta contra a negligência dos cuidados e da educação de meninas.

Amarras à educação formal e pública; segregação sexual; educação mais restritiva que a dos meninos e a ideia de que tinham inteligência limitada. Até o século XIX, o modelo de educação feminina era o de Sant'Anna Mestra, que ensinava Maria, a Virgem, com seu livro de preces. Depois, as mulheres precisaram ser, minimamente, educadas para educar os homens que formariam a nação. Na educação diferenciada aprenderam Economia Doméstica para assumir o papel de rainha do lar. As escolas mistas eram vistas como promíscuas e as mulheres educadas eram vistas como mão-de-obra de reserva, o que as colocava em postos de trabalhos menores ou com menor remuneração.

Nas quatro últimas décadas, as pesquisas sobre a educação de mulheres se expandiram, provavelmente como resultado do aumento do número de mulheres educadas. Na atualidade, uma vez efetivado o direito à educação, reivindicamos a permanência das meninas nas escolas, sem a utilização de práticas pedagógicas ou posturas docentes sexistas. Levando

em consideração a importância da educação sexual, que pode prevenir a gravidez na infância e na adolescência, um dos principais motivos de evasão feminina das escolas.

O tempo passou, as mulheres trabalham mesmo depois de casadas, se especializam, fazem pós-graduação, mas ainda assim o patriarcado insiste em separar mulheres e homens por meio do sexismo. Se possuímos normas legais razoáveis que tem servido de exemplo para outros países. O que nos falta então? Garantias do cumprimento das leis que facilitam o acesso das mulheres à vida pública, equipamentos sociais (creches, escolas, por exemplo) e maior conscientização da população a respeito das violências contra a mulher, porque o cenário não é seguro para as mulheres. Mortas, violentadas, espancadas, negligenciadas e invisibilizadas, as mulheres são vítimas de feminicídio todos os dias.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p.163-174, 1993.
- ADICHIE, Chimmanda Ngozi. **O perigo de uma História única**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8>>. Acesso em: 24 de out. 2017.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. Professores e competência: revelando a qualidade do trabalho docente. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação e competências**. São Paulo: Summus, 2009.
- ARÁN, Márcia. Os destinos da diferença sexual na cultura contemporânea. In: **Revista de Estudos Feministas**. v.11. n.2. 2003.
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. In: **Revista da Faculdade de Letras**. Porto, vol. 2, p.13-21, 2001.
- BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. Igualdade ou heteronormatividade? Jovens mulheres comunicando sentidos, formando significados. In: **37ª Reunião Nacional da ANPED**. Florianópolis, 2015.
- BITTENCOURT, Circe Maria F. **Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana**. São Paulo: USP, 1993.
- _____. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.
- _____. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. Prefácio. In.: AZEVEDO, Crislane Barbosa (Org.). **Docência em história: experiências de estágio supervisionado e formação do professor-pesquisador**. Natal: EDUFRRN, 2017.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Senado, 1998.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1998.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- _____. **PCN + Ensino Médio, orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- _____. **Orientações curriculares do Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRÊDA, Luca. É o Poder. In.: **Revista Rolling Stone**. n.127. 2017. Disponível em: <https://rollingstone.uol.com.br/edicao/edicao-127/karol-conka-e-o-poder/>. Acesso em: 24 de out. 2017.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio. O ensino da História e os estudos de gênero na historiografia brasileira. In: **Revista História & Perspectivas**. Uberlândia, v.53, p.295-314, jan./jun. 2015.

COSTA, Suely Gomes. Gênero e História. In: ABREU, Marta; SOIHET, Raquel. **Ensino de história: conceitos, temática e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

DILTHEY, Wilhelm C. L. **A construção do mundo histórico nas ciências humanas**. São Paulo: UNESP, 2010.

É O PODER. Disponível em: < <https://www.vagalume.com.br/karol-conka/e-o-poder.html>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

FERREIRA, Ângela Ribeiro. **Representações da história das mulheres no Brasil em livros didáticos de história**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta grossa, 2005.

FERREIRA, Luciane Senna. Lugar de Mulher é Onde Ela Quiser, protagonismo feminino como fortalecimento da cidadania: relato de experiência de um projeto de extensão do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Osório. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress**. Florianópolis, 2017.

FONSECA, Selva Guimarães da. **Caminhos da História Ensinada**. São Paulo: Papyrus, 1993.

FONSECA, Thais de Lima. **História e ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Lígia Luís de. **Gênero e futebol feminino: preconceitos, mitos e sexismo na prática discursiva de docentes da educação física**. In: ANPED. Florianópolis, 2015.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GARCIA, Leila Posenato; FREITAS, Lúcia Rolim Santana de; SILVA, Gabriela Drummond Marques da; HÖFELMANN, Doroteia Aparecida. **Violência contra a mulher: feminicídios no Brasil**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2013. Disponível em:

<http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130925_sum_estudo_feminicidio_leilagarcia.pdf>. Acesso em: 24 de out. 2017.

GILMAN, Charlotte Perkins. **The Man-Made World or Our Androcentric Culture**. New York: Charlton Company, 1911.

KRENISKI, Gislania C. P.; SENNA, Adriana K. de. O Gênero nos livros Didáticos de História como meios de ensino. In: **XXVII Simpósio Nacional de História: conhecimento histórico e diálogo social**. Natal, jun. 2013.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Reviravolta, 2016.

LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v.23, n.80, p.386-400, nov. 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary L. M. Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** São Paulo: São Francisco, 2002.

MIRANDA, Anadir dos Reis. Reflexões sobre mulheres, gênero e aprendizagem histórica. In: **Revista Historiæ**, Rio Grande, v.4, n.2, p.103-114, 2013.

MISTURA, Letícia; CAIMI, Flávia Eloísa. O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares (1910-2010). In: **Revista Aedos**. Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 229-246, jul. 2015.

MURGUEL, Ana Carolina Arruda de Toledo. A Prosa da Poeta: os artigos feministas de Alice Ruiz nos anos 1970 e 1980. In: **Revista Gênero**. Niterói, v.10, n.2, p.277, 2010.

OLIVEIRA, Wilson Sousa. A imagem da mulher nos livros didáticos e relações de gênero. In: **Revista Fórum**, v.9, ano 5, jan./jun. 2011.

PEDRO, Joana Maria. Relações de gênero na pesquisa histórica. In: **Revista Catarinense de História**. Florianópolis, n.2, 1994.

PERROT, Michelle. **História das mulheres no ocidente**. Porto: Afrontamento, 1994.

_____. **Mulheres Públicas**. São Paulo: Unesp, 1998.

_____. **Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **As mulheres e os silêncios da História.** Bauru: EDUSC, 2005.

_____. **Minha história das mulheres.** São Paulo: Contexto, 2017.

PINKSY, Carla Bassanezi. Gênero. In: _____. (Org.). **Novos Temas nas aulas de História.** São Paulo: Contexto, 2009.

_____. Estudos de Gênero e História Social. In: **Estudos Feministas.** Florianópolis, v.17, p.159-189, jan./abr. 2009.

_____; PEDRO, Joana Maria. (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2018.

PIRES, Elaine Prochnow. **Ideias históricas de jovens do ensino médio sobre representação das mulheres no ensino de História do Brasil:** estudo de caso. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

PRADO, Debora; SANEMATSU, Marisa. (Org.). **Feminicídio: #InsivibilidadeMata.** São Paulo: Instituto Patrícia Galvão, 2017.

PRIORE, Mary Del. História das mulheres: as vozes do silêncio. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva.** São Paulo: Contexto, 1998.

_____. **História das Mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2010.

PROTO, Leonardo Venicius Parreira; SILVEIRA, João Paulo de Paula. O gênero no livro didático de história: arranjos de poder e consciência histórica. In: **Revista Sapiência:** sociedade, saberes e práticas educacionais. Iporá, v.1, n.1, p.101-112, jan./jun. 2012.

RAMBALDI, Amália Kelly; PROBST, Melissa. As mulheres representadas nos livros didáticos: História do Brasil. In: **Revista Interfaces Científicas.** Aracaju, v.5, nº3, p.123-134, jun. 2017.

REIS, Carlos Eduardo dos. **História Social e Ensino.** Chapecó: Argos, 2001.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: **500 anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ROCHA, Ubiratan. **História, currículo e cotidiano escolar.** São Paulo: Cortes, 2002.

SALLES, André Mendes. O livro didático como objeto e fonte de pesquisa histórica e educacional. In: **Revista Semina.** Passo Fundo, v.10, 2011.

OBIOLS, Edda Sant. BLANCH, Joan Pagès. ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? In: **Revista Historia y Memoria.** n.3, p.129-146, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, T. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. In: **Cedes.** Campinas, v.25, n.67, p.297-308, set./dez. 2005.

_____; BARCA, Isabel. **Aprender História: perspectivas da educação histórica.** Ijuí: Unijuí, 2009.

_____. **A cultura como referência para investigações sobre consciência histórica: diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen.** Braga: Uminho, 2011.

_____. Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros. In: **Diálogos.** Maringá, v.19, n.1, p.87-116, jan./abr.2015.

SCHWENGBER, Maria Simone. Ensina-se a mais antiga das artes às mulheres: a de ter filhos e tornar-se mãe carinhosa. In: **31ª Reunião da ANPED.** Florianópolis, 2008.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e Realidade,** Porto Alegre, v.16, p.5-22, jul./dez. 1990.

_____. História das mulheres. In.: BURKE, Peter (Org.) **A Escrita da História: novas perspectivas.** São Paulo: UNESP, 1992.

SENADO FEDERAL. **Panorama da Violência Contra as Mulheres no Brasil:** indicadores nacionais e estaduais. Brasília: Observatório da Mulher contra a Violência, 2016.

SILVA, Cristiani Bereta da. Gênero e sexualidade nos livros didáticos de História: algumas questões sobre produções de subjetividades. In: **Anais do VII Seminário Internacional Fazendo Gênero.** Florianópolis, n.7, 2006.

_____. O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero e nos livros didáticos de história. In: **Caderno Espaço Feminino,** v.17, n.1, jan./jul. 2017.

SILVA, Tânia Maria Gomes da. Trajetória da historiografia das mulheres no Brasil. In: **Politeia,** Vitória da Conquista, v.8, n.1. 2008.

SOIHET, Rachel. História das mulheres. In: VAINFAS, Ronaldo; CARDOSO, Ciro Flamarion. (Org.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia.** Rio de Janeiro: Campus, 1997.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549 – 1910). In: **II Congresso Brasileiro de História da Educação: história e memória da educação brasileira.** Natal, nov. 2002.

SWAIN, Tânia Navarro. **A construção das mulheres ou a renovação do patriarcado.** Disponível: <<http://www.tanianavarroswain.com.br/brasil/renovacao%20patriarcado.htm>>. Acesso em: 24 out. 2017.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação.** ANPED, n.14, p.61-68, 2000.

TEDESCHI, Losandro Antônio. O ensino da História e a invisibilidade da mulher. In: **Revista Ártemis.** v.4. jun. 2006.

TRINDADE, Zeidi Araújo; SOUZA, Luiz Gustavo Silva. Gênero e escola: reflexões sobre representações e práticas sociais. In: ALMEIDA, Ângela M. O.; JODELET, Denise. (Org.). **Representações Sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas**. Brasília: Thesaurus, 2009.

VALENCIA, Antonia Fernández. Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. In: **Didáctica de las ciencias experimentales y sociales**. n.18, 2005.

VASCONCELOS, Fábio; ANDRADE, Maria Celeste de Moura. A mulher professora: gênero e constituição da identidade docente. In: **ANPEd**. Florianópolis, 2015.

VELOSO, Carlos. **A mulher na construção do Brasil: do descobrimento à independência**. Coimbra: Minerva, 1996.

WAY, Patrícia da Silva Von Der. **Desafios da promoção da equidade de gênero nas organizações**: proposta e aplicação na Fundação Oswaldo Cruz, com base na experiência portuguesa. Dissertação (Mestrado) – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa, Rio de Janeiro.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ANEXOS

ANEXO I - FICHA DE AVALIAÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	
Avaliadora	Lucila Barbalho Nascimento
Coleção	Teoria e Propostos do Sistema COC – Ensino Médio

ASSINALAR UMA ALTERNATIVA PARA CADA TÓPICO AVALIADO		
BOM	REGULAR	INSUFICIENTE

I – Concepção teórico-metodológica

- ✓ **Foco da análise:** Manual do professor e Livro do Aluno, numa perspectiva mais geral.

Nº	Abordagem teórico-metodológica da História	B	R	I
1	Explicita os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada pela coleção e os pressupostos teórico-metodológicos por ela assumidos. (No caso de uma coleção recorrer a mais de um modelo teórico-metodológico, deve indicar claramente a articulação entre eles). [Ver Manual do Professor]			X
2	Descreve a organização geral da coleção, tanto no conjunto dos volumes quanto na estruturação interna de cada um deles, apresentando e justificando o recorte de conteúdos proposto. [Ver Manual do Professor]			X
3	Apresenta coerência e efetivação da fundamentação teórico-metodológica da História proposta no MP (conferir com os itens 1 e 2), no desenvolvimento dos textos principais, textos complementares, atividades, ilustrações e nos objetivos gerais do ensino de História para os anos finais do ensino médio. [Confrontar Manual do Professor e Livro do Aluno]			X
Descrição e Exemplos				
1. Os exemplares da coleção analisada não apresentam os objetivos didático-pedagógicos e os pressupostos teórico-metodológicos adotados de forma clara.				
2. A coleção escolhida está dividida em História Geral e História do Brasil através dos				

títulos dos livros. (Ex.: *Época Moderna II* e *Brasil Colônia*), não apresenta uma “organização geral da coleção” e não justifica o recorte de conteúdos propostos.

3. Na coleção analisada, os livros do professor e do aluno são idênticos, ou seja, a coleção não apresenta Manual do Professor, portanto, comparamos a pequena descrição presente na introdução do livro *Brasil Colônia* com os “textos principais, textos complementares, atividades, ilustrações” e, conseqüentemente, com os objetivos gerais do ensino médio.

Análise

1. A coleção analisada está dividida em livros sobre História Geral (5 itens) e História do Brasil (3 itens). A mesma não tem nome, pois foi confeccionada pelo Sistema COC de Ensino.

2. No primeiro livro de cada uma das subdivisões não há a descrição da organização geral da coleção, bem como não apresenta a justificativa para o recorte dos conteúdos propostos. No livro sobre História do Brasil (*Brasil Colônia*), há uma introdução (que não aparece nos dois outros livros) que aponta para “o estudo de História (...) [como] o aprendizado de possibilidade de interpretação de certos acontecimentos do passado, (...) de certos processos que marcam as dimensões política, social, econômica e cultural dos povos e de suas interações no tempo e no espaço”. Além disso, a introdução explica duas versões historiográficas para a escrita da História do Brasil: a primeira, que usa como marco a data de 1500 e desconsidera a população pré-existente; a segunda, que utiliza o ano de 1500 como “referência (...) [para a] construção do Brasil [como resultado da] interação entre portugueses, indígenas, africanos e seus descendentes”.

3. Comparando o posicionamento/compromisso assumido na introdução o livro *Brasil Colônia* e que, provavelmente, vale para os outros dois livros, é possível encontrar discrepâncias, pois – teoricamente – os textos principais abordariam um “Brasil [resultante da] interação entre portugueses, indígenas, africanos e seus descendentes”, mas ao tratar do índio e do negro na cultura brasileira do século XIX Brasil, apresenta um texto de 15 linhas em que não estão descritas nenhum exemplo de prática cultural de origem indígena ou africana/afrodescendente, pois o texto apenas reforça que as “manifestações populares, de origem africana ou não, também não eram reconhecidas pela elite intelectual (...). Apesar disso tudo, o maior expoente da cultura brasileira do século XIX foi um mulato: Joaquim Maria Machado de Assis”.

II – História

- ✓ **Foco da análise:** Livro do Aluno, capítulos/unidades dedicadas à História do Brasil (exceto Pré-História), com ênfase nos textos principais, complementares e atividades que abordam a história dos trabalhadores, das mulheres, dos afrodescendentes, dos povos indígenas e temas correlatos.

Nº	Correção e Atualização de Conceitos, de Informações e de Procedimentos	B	R	I
4	Promove situações de abordagem da historicidade das experiências sociais, que contribuam para o desenvolvimento do pensamento histórico, da autonomia de pensamento, do raciocínio crítico e da capacidade de apresentar argumentos historicamente fundamentados, de forma que os estudantes reconheçam as diferentes experiências históricas das sociedades e operem com os procedimentos da investigação histórica em sala de aula.			X
5	Apresenta, de modo correto e adequado, sem equívocos ou desatualizações, conceitos, informações, imagens, atividades, exercícios e demais objetos de ensino aprendizagem. Está isenta de erros de informação (tópica, nominal, cronológica) e/ou de indução a erros ocasionados por informações parciais, descontextualizadas e/ou desatualizadas.			X
<p>Descrição e Exemplos</p> <p>4. No livro de Brasil Colônia, por exemplo, através de dois textos complementares (um do livro <i>O mito do herói nacional</i> de Paulo de Miceli e outro do site da Revista Jurídica) Tiradentes é construído de desconstruído. Outro exemplo pode ser notado ao tratar da Guerra do Paraguai, quando (também através de textos complementares) a história da guerra é revista sob a ótica de Boris Fausto. Por fim, mais um exemplo pode ser encontrado inserido entre os eventos ligados ao Golpe de 1964.</p> <p>5. Dentre os objetos de ensino que não se “apresenta, de modo correto e adequado (...) [sem] desatualizações” temos os exercícios propostos ao final de cada livro. Os mesmos só aparecem após todo o texto teórico e está dividido em capítulos, assim como o restante do</p>				

livro.

Análise

4. Primeiramente, é preciso esclarecer que as análises a seguir, utilizando os textos complementares a seguir, não são incentivadas pelo próprio material, pois o mesmo não indica nenhum tipo de atividade a ser analisada comparando fontes.

Como complemento ao texto principal, o livro de Brasil Colônia apresenta um texto com o trecho da sentença de condenação de Tiradentes (abril/1792) em que fica claro o posicionamento da fonte (bem como de quem a produziu) diante de tal personagem: “(...) declaram o Réu infame, e seus filhos e netos tendo-os (...) e a casa em que vivia em Villa Rica será arrasada e salgada, para que nunca mais no chão se edifique...”. O outro texto complementar, discorre sobre como se constrói um mito nacional (no caso, Tiradentes): “Um herói pouco de acordo com as imagens que nos são impostas pela História, que – sem incômodo para a consciência – melhora o tipo físico do herói, apresentando-o maquiado, para a satisfação dos cultivadores de aparência”. E, ainda, o mesmo texto complementar apresenta importante exemplificação acerca das versões históricas sobre um herói: “Por isso, cada um tratou de criar seu próprio Tiradentes, havendo quem o veja como imponente oficial e quem o apresente assemelhado a Jesus Cristo. Há ainda quem pesquise para recuperar suas verdadeiras feições”.

Inserido no conteúdo sobre Guerra do Paraguai, através de leitura complementar, está o artigo *O valor de um canhão* de Boris Fausto em que o historiador escreve uma “Revisão histórica da Guerra do Paraguai afasta[ndo] [a] influência da Inglaterra no maior conflito bélico da América Latina” e afirma que “O episódio tem também muito interesse pelas controvérsias historiográficas que gerou. Até anos recentes, Solano López era considerado, no Paraguai, um herói nacional; no Brasil, foi pintado como um tirano sanguinário...”, mas “(...) o Brasil liberal, mas escravista, não ficava em boa posição na luta contra o ditador”.

Depois de uma série de exercícios resolvidos no livro Brasil República, surge uma leitura complementar, de meia página, com um trecho do livro *A ditadura envergonhada* de Elio Gaspari sobre “a armação de uma força tarefa naval que, em caso de necessidade, zarparia para a costa brasileira” organizada por Lincoln Gordon, embaixador dos EUA no Brasil,

visto que “A costura militar do embaixador era antiga e profunda (...) anterior ao plebiscito que devolvera os poderes presidenciais a Jango e se baseava no receio de que se estivesse caminhando para uma ditadura pessoal e populista”, o que evidencia o local de fala do referido embaixador que, ainda em 1962, em uma conversa com Kennedy afirma: “Creio que uma de nossas tarefas mais importantes consiste em fortalecer a espinha militar. É preciso deixar claro, porém com discrição, que não somos necessariamente hostis a qualquer tipo de ação militar, contanto que fique claro o motivo”.

5. Uma vez que um dos principais objetivos da escola na qual são utilizados os livros analisados é preparar os alunos para o ENEM, as questões que deveriam constar nos exercícios propostos deveriam ser, em sua maioria, retiradas de provas anteriores do Exame e/ou de outros vestibulares que utilizem a mesma construção para as questões, ou seja, questões contextualizadas em que o texto seja um contexto e não um pré-texto. Nos três livros, aparecem: 18 questões retiradas do ENEM; 97 questões desatualizadas quanto ao seu formato e algumas questões extremamente conteudistas, por exemplo, “Governar é abrir estradas é o lema de governo de...”

Nº	Construção e/ou Apresentação Significativa de Noções e de Conceitos Históricos	B	R	I
6	Apresenta recursos variados quanto às possibilidades de significação histórica em atividades de leitura, de interpretação e de interação, referenciando sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico na escola, entre eles imagens como charges, fotografias, reprodução de pinturas, bem como diferentes tipos de textos, relatos e depoimentos.			X
7	Apresenta situações significativas de promoção de conhecimentos históricos escolares, de forma condizente com o desenvolvimento etário, intelectual e cognitivo dos estudantes do ensino médio.			X
8	Oferece contribuições significativas, por meio de textos e atividades, para o aprofundamento dos conceitos estruturantes da disciplina, tais como história, fonte, historiografia, memória, acontecimento, sequência, encadeamento, duração, sucessão, periodização, fato, tempo, simultaneidade, ritmos de tempo, medidas de tempo, sujeito histórico,			X

	espaço, historicidade, trabalho, cultura, identidade, semelhança, diferença, contradição, continuidade, permanência, mudança, evidência, causalidade, ficção, narrativa, verdade, ruptura, explicação e interpretação.			
<p>Descrição e Exemplos</p> <p>6. Assim como os demais itens desse tópico (7 e 8), consideramos que o material analisado não atende satisfatoriamente, pois, apesar de apresentar variedade das fontes, não as coloca em situação de análise para que o aluno construa o conhecimento a respeito de um determinado tema, exemplo, o Bloqueio Continental que aparece no livro de Brasil Império a partir do próprio texto do Decreto de Berlim.</p> <p>7. Consideramos que a coleção não atende satisfatoriamente a esse conteúdo, pois, conforme pode ser observado nos itens analisados aqui a mesma não encaminha os alunos para a análise de fontes (imagéticas e/ou textuais), pois insere as leituras complementares e não explicita a necessidade de um trabalho historiográfico baseado em fontes diversas para uma melhor compreensão dos acontecimentos/processos históricos.</p> <p>8. O material analisado não atende satisfatoriamente ao item, pois apesar de fornecer material para a compreensão/análise de alguns conceitos estruturantes da disciplina, não explica como isso deve ser feito. Logo, cabe ao professor direcionar o olhar do aluno para uma análise de determinada fonte (imagética/textual) presente nos livros.</p>				
<p>Análise</p> <p>6. Utilizando o exemplo acima citado, podemos justificar o porquê de considerarmos insuficiente a abordagem do material. Dentro do contexto da vinda da família real para o Brasil, aparece o texto na íntegra do Decreto de Berlim como leitura complementar e não indicativo de que o mesmo deva ser analisado como fonte histórica, portanto, o texto ficaria solto/perdido em meio às demais informações, caso o professor repousasse o olhar (junto com os alunos) para identificar no mesmo: o contexto no qual o documento produzido, o que levou a produção do documento, como o documento afeta a Inglaterra e os ingleses, quem seria beneficiado com o que está escrito no documento, que história se pode contar a partir do documento etc.</p> <p>7. Quando aparecem fontes imagéticas, por exemplo, elas não estão devidamente</p>				

legendadas e/ou não apontam (para o aluno) para a necessidade de analisar aquela imagem e, minimamente, compará-la com o texto principal ou o texto complementar (Ex.: comparar o Tiradentes de Pedro Américo com o trecho de *O mito do herói nacional* de Paulo Miceli).

8. Depois de analisar os três livros, podemos afirmar que o material não oferece as contribuições necessárias para a compreensão dos conceitos citados nesse item, exceto quando trata da obra de arte como fonte para o historiador através de um trecho da obra *O cotidiano oitocentista pelos olhos de Debret* de Carla Marx S. Oliveira. Os exemplares contam com leituras complementares que trazem fontes diversas: carta testamento, leis, artigos (científicos e jornal), músicas, tratados, mapas, conceitos, pinturas e tabelas, mas não explica aos alunos como aquele material deve ser utilizado.

Em sala de aula

Ao utilizar o material analisado em sala, é preciso direcionar o olhar do aluno para os estereótipos presentes nos textos principais, bem como, é preciso conduzi-los para as leituras complementares como forma de agregar mais conhecimento sobre uma determinada temática quando, o ideal, seria que o próprio material conduzisse o olhar do aluno, fazendo ligações/marcações entre as fontes que apresenta para um mesmo acontecimento/processo histórico.

II - Formação Cidadã

✓ **Foco da análise:** Livro do Aluno, capítulos/unidades dedicadas à História do Brasil (exceto Pré-História), com ênfase nos textos principais, complementares e atividades que abordam a história dos trabalhadores, das mulheres, dos afrodescendentes, dos povos indígenas e temas correlatos.

Nº	Respeito à legislação e à cidadania	B	R	I
9	A obra cumpre as leis n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (história e cultura afro-brasileira), e n. 11.645, de 10 de março de 2008 (história e cultura afro-brasileira e indígena). Nesta questão, atenha-se ao que diz respeito à História e à cultura afro-brasileira.			X
	Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004 - Institui Diretrizes			

	<p>Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.</p> <p>Portaria normativa 21, do Ministério da Educação, de 28 de agosto de 2013. - Dispõe sobre a inclusão da educação para as relações étnico-raciais, do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, promoção da igualdade racial e enfrentamento ao racismo nos programas e ações do Ministério da Educação, e dá outras providências.</p> <p>Parecer CNE/CP nº 003 de 10/03/2004 – Aborda assunto relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, promoção da igualdade racial e enfrentamento ao racismo nos programas e ações do Ministério da Educação, e dá outras providências.</p> <p>Parecer CNE/CP nº 003 de 10/03/2004 – Aborda assunto relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.</p>			
10	<p>A obra cumpre a lei n. 11.645, de 10 de março de 2008 (história e cultura afro-brasileira e indígena). Nesta questão atenha-se ao que diz respeito à História e à cultura indígena.</p> <p>Lei nº 11.645/2008 – “Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.</p>			X
<p>Descrição e Exemplos</p> <p>9. Os livros analisados não cumprem a lei 10.639/2003.</p> <p>10. Os livros analisados não cumprem a lei 11.645/2008.</p>				
<p>Análise</p> <p>9. Os livros analisados não cumprem a lei 10.639/2003.</p>				

10. Os livros analisados não cumprem a lei 11.645/2008.

Nº	Ações positivas à cidadania e ao convívio social	B	R	I
11	Está isenta de estereótipos e de preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, de religião, condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou violação de direitos humanos.			X
12	Trata adequadamente a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária. Trata adequadamente a temática de gênero e da não violência, visando à construção de uma sociedade não sexista, justa, igualitária e não homofóbica. Trata adequadamente a temática dos direitos humanos.			X
13	Contribui para dar visibilidade positiva aos afrodescendentes, aos povos indígenas e às mulheres, considerando suas participações em diferentes trabalhos, profissões e espaços sociais, culturais e de poder, nas diversas temporalidades históricas. [Considerar especialmente os recursos imagéticos]			X

Descrição e Exemplos

11. Analisamos que o material não está isento de estereótipos com relação a condição social do operariado durante a Primeira República, por exemplo.

12. Consideramos que o material atende de forma insuficiente a esse tópico, pois não trabalha os temas transversais aqui propostos dentro do conteúdo abordado, seja através do texto principal ou dos textos complementares.

13. Os três livros destinados à História do Brasil apresentam 14 imagens (incluindo fotos/pinturas) com a presença de africanos/afrodescendentes: Duas no livro de Brasil Colônia (*Diferentes Nações Negras* de Debret; *Guerra dos Palmares* de Manuel Victor); Duas no livro de Brasil Império (*Batalha de São Domingo* de January Suchodolski; foto de José do Patrocínio); Oito no livro de Brasil República (um vendedor de vassouras - RJ/1895; charge sobre a Revolta da Vacina; Nilo Peçanha, presidente do Brasil; João Cândido, o Almirante Negro; dois militares amparando Carlos Lacerda na saída do hospital;

manifestantes presentes em discurso de Francisco Julião; manifestantes presentes na Passeata dos Cem Mil; Carlos Alberto Torres na Copa de 1970; manifestantes presentes entre os caras-pintadas); Em todos os três livros, na página seguinte ao sumário, está a imagem de Jesse Owens nas Olimpíadas de 1936.

Quanto a imagens com mulheres, os três livros analisados apresentam 15 imagens (incluindo fotos/pinturas): Duas no livro Brasil Colônia (a rainha Elizabeth I; *Mulher Tapuia* de Eckout); Seis no livro Brasil Império (Maria Quitéria; Imperatriz D. Amélia, na imagem que representa D. Pedro I entregando a carta de renúncia ao Major Frias; imigrantes italianas; mulheres presentes na aclamação a D. Pedro após a Questão Christie; Chiquinha Gonzaga; Princesa Isabel; a pintura *Pátria* de Pedro Bruno; a soberania na charge de Storni para a Revista Careta; na charge sobre a Revolta da Vacina; no velório de João Pessoa; em um dos cartazes da Revolução Constitucionalista de 1932; no confronto entre estudantes da USP e da Mackenzie/1968; Zélia Cardoso de Mello.

No que diz respeito aos indígenas, nos três livros analisados, apenas o livro Brasil Colônia apresenta imagens com esses sujeitos históricos: desenho da cabeça de um índio olhando para o mapa do Brasil no contexto da distribuição das tribos tupis ao longo do litoral; representação das malocas feita por Hans Staden; ritual de antropofagia pintado por Théodore de Bry; Calabar pintado como enigmático; *Mulher Tapuia* de Eckout.

Análise

11. Chegamos à conclusão de que, no que tange aos trabalhadores urbanos, o material incorrem no estereótipo de massa desorganizada e sem força quando propõe que "... a classe operária, apesar da sua intensa luta, não representava um grupo social capaz de oferecer perigo aos grupos (...) industriais e a classe média", pois –conforme trabalhado com os alunos em sala - essa afirmação não condiz com os resultados das pesquisas que os mesmos fizeram nos jornais da época (*A Plebe e Estadão*) sobre a Greve Geral de 1917 no Brasil.

12. Ao percorrer o livro e, inclusive, ao procurar as fontes imagéticas que representam positivamente as mulheres, foi possível confirmar o que a prática de sala de aula e o contato com esse material desde 2014 insinuavam: nenhum dos textos (principais ou complementares) apresentam a luta feminina pela conquista dos seus direitos ao longo da História (como por exemplo a luta pelo sufrágio antes de 1934 e/ou o voto de Celina

Guimarães – fato que repercutiu internacionalmente), bem como não apresentam a perspectiva da mulher enquanto sujeito histórico.

13. É importante ressaltar que a maioria das imagens descritas no exemplo acima não apresentam legendas que facilitem a leitura/compreensão das mesmas, exemplo principal é a imagem de Jesse Owens, presente não só nos três livros analisados, como também nos demais livros da coleção e que não aparece referenciada em nenhum deles. Nos livros Brasil Colônia e Brasil Império, a quantidade de imagens que podem ser utilizadas para contribuir com uma visibilidade positiva dos africanos/afrodescendentes é insuficiente, visto que as demais imagens presentes (além das que foram citadas acima) são dos mesmos na condição de escravos presos a troncos ou sendo chicoteados. Além disso, esses dois livros, por exemplo, não trazem imagens com as demais profissões desempenhadas durante ambos os períodos históricos. Por fim, nas imagens de afrodescendentes nas manifestações do Brasil republicano, eles não recebem destaque (exceto na imagem de Nilo Peçanha “único mulato a presidir o Brasil”, apesar do termo mulato; e na imagem de João Cândido “uma das figuras mais importantes da história afro-brasileira”) e estão inseridos em meio à multidão ou são apenas coadjuvantes.

No que tange às figuras femininas que contribuam para uma representatividade positiva, foi possível perceber, através dos exemplos citados acima, que são praticamente nulas, exceto pelas imagens de: Elizabeth I, Maria Quitéria, Chiquinha Gonzaga, Princesa Isabel e Zélia Cardoso de Mello, pois todas ganharam papel de destaque quando representadas. Em contrapartida, nas demais imagens, as mulheres aparecem como coadjuvantes, subjugadas, submissas a afazeres domésticos e/ou femininos: como as filhas de Benjamim Constant costurando a bandeira nacional; ou “as mulheres paulistas [que] tiveram uma participação (...) ativa na Revolução [de 1932], trabalhando como enfermeiras, fabricando uniformes para os combatentes...”.


A respeito dos índios (homens/mulheres), como já afirmado anteriormente, o livro é pobre em imagens e consideramos que nenhuma daquelas citadas acima pode ser considerada como uma representação positiva desses indígenas.

Em sala de aula

Conforme descrito no tópico sobre Formação Cidadã, o material analisado não atende as

leis 10.639/2003 e 11.645/2008, portanto, frequentemente utilizo fontes externas para trabalhar conforme a legislação propõe. Além das leis citadas, o material não foi atende às necessidades de um ensino voltado para os direitos humanos, pois não apresenta texto principal, nem texto complementar, nem box apontando para a necessidade de “construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária” e “não sexista, justa, igualitária e não homofóbica”.

ANEXO II – MATERIAL DIDÁTICO

	<p>Centro Educacional PH3 Direção: Heloisa Henrique Disciplina: História do Brasil Professora: Lucila Barbalho Aluno (a): _____ Nº: _____ Série: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____</p>
---	---

Tema: “TRISTE, LOUCA OU MÁ” – uma receita cultural, histórica e patriarcal que sustenta o feminicídio

Vídeo 1, texto 1: Triste, Louca ou Má (Francisco, El Hombre)

Triste, louca ou má
será qualificada
ela quem recusar
seguir receita tal

a receita cultural
do marido, da família.
cuida, cuida da rotina

só mesmo rejeita
bem conhecida receita
quem não sem dores
aceita que tudo deve mudar

que um homem não te define
sua casa não te define
sua carne não te define
você é seu próprio lar (bis)

ela desatinou
desatou nós
vai viver só

eu não me vejo na palavra
fêmea: alvo de caça
conformada vítima

Prefiro queimar o mapa
traçar de novo a estrada
Ver cores nas cinzas
E a vida reinventar.

e um homem não me define
minha casa não me define
minha carne não me define
eu sou meu próprio lar

ela desatinou
desatou nós
vai viver só

Objetivos: Informar sobre feminismo e explicar a importância histórica e cultural do movimento; Contextualizar, historicamente, os direitos conquistados pela luta das mulheres no Brasil; Relacionar a recusa das mulheres em seguir um padrão patriarcal de sociedade com o feminicídio; Discutir índices da violência contra a mulher no Brasil.

Relevância do Tema:

- a) Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948: Todo ser humano gozará os direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração. Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal. Homens e mulheres gozam de iguais direitos com relação ao casamento. Todo ser humano tem direito à liberdade de expressão, compreendendo a importância da tolerância e do respeito. Todo ser humano, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho. Todo ser humano tem direito à instrução gratuita nos níveis elementares e fundamentais.
- b) Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: Homens e mulheres são iguais em direitos e um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil é a construção de uma sociedade livre e justa, que promova o bem de todos, sem preconceitos de sexo e quaisquer outras formas de discriminação.
- c) Competências e Habilidades da Matriz de Referência do ENEM: Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos, levando em consideração a atuação dos movimentos sociais para as mudanças no processo de disputa pelo poder e nas conquistas obtidas no campo das legislações e das políticas públicas. Reconhecer a dinâmica de organização dos movimentos sociais, a importância da participação coletiva na transformação da realidade histórica, reforçando a prática de valores éticos na estruturação política das sociedades, bem como relacionando cidadania e democracia.

Texto 2: As diversas ondas do feminismo

O feminismo nem sempre goza de boa reputação. Muitas mulheres se defendem e afirmam: “Eu não sou feminista!”, apesar de tudo o que elas devem a esse movimento, que tem sido alvo de inúmeras pesquisas, trazendo à baila suas pioneiras, recontando seus episódios e mostrando seus desafios. Mas de onde vem a palavra feminismo? Sua origem é incerta. Atribuem-na a Alexandre Dumas Filho (1872), segundo o qual o feminismo era a doença dos homens suficientemente “efeminados” para tomar partido das mulheres adúlteras, em vez de vingar a própria honra.

Mulheres como Christine de Pisan (século XV) e Mary Astell (século XVII) são qualificadas como pré-feministas, porque o movimento ganhou um caráter mais amplo a partir do século XVIII, através de três textos fundadores: Da admissão das mulheres ao direito da cidade (Condorcet, 1790); Declaração dos direitos da mulher e da cidadã (Gouges, 1791) e A reivindicação dos direitos das mulheres (Wollstonecraft, 1792).

O feminismo é a luta pela igualdade dos sexos. Agindo em ondas, é um movimento e não um partido, a partir do qual, muitas mulheres ocuparam as ruas em manifestações públicas, raramente violentas, fortemente reprimidas, subversivamente lutando por sua liberdade, pelo direito ao voto e contra a dominação dos maridos.

No Brasil, o movimento feminista teve início entre o final do século XIX e início do XX, com o que chamamos de primeira onda feminista. Nesta, as reivindicações eram voltadas para assuntos como o direito ao voto e à participação na vida pública. Um dos grandes nomes desse período é a potiguar Nísia Floresta (personagem que iremos retomar em outro texto). No ano de 1922, como decorrência desse movimento, nasceu a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, que tinha como objetivo lutar pelo sufrágio feminino e o direito ao trabalho, sem depender da autorização do marido.

A segunda onda se tornou mais nítida a partir da década de 1970 e se estendeu até a década de 80, num momento de crise da democracia. As mulheres redescobrem seu corpo, seu sexo, o prazer, a amizade e o amor entre mulheres, a fraternidade, a homossexualidade e lutam contra a ditadura civil militar no Brasil. O principal grupo atuante nesse período foi formado por professoras universitárias. Em 1975 surgiu o Movimento Feminino pela Anistia e o jornal Brasil Mulher, editado no Paraná e depois transferido para a capital paulista, onde circulou até 1980.

Na terceira onda, que teve início da década de 90 (apesar de as mulheres negras dos EUA terem começado a denunciar a invisibilidade das mesmas dentro da pauta de reivindicações desde a década de 70), começou-se a discutir os padrões estabelecidos nas outras ondas. As críticas trazidas vieram no sentido de mostrar que o discurso universal é excludente porque as opressões atingem as mulheres de modos diferentes, seria necessário discutir gênero com recorte de classe e raça. Por exemplo: com a intensificação da industrialização do Brasil no século XX, trabalhar fora de casa não foi uma reivindicação das mulheres negras e/ou pobres, mas de moças brancas e de classe média, que ocuparam vagas, deixadas pelos homens, na educação.

A reivindicação e a conquista dos direitos sobre o corpo caracterizam o feminismo contemporâneo. Crescem os movimentos em torno da liberdade de contracepção, do direito à interrupção voluntária da gravidez, da penalização do estupro, do assédio sexual e da proteção das mulheres submetidas a maus-tratos físicos. Partindo dessa ótica e contando com os estudos de Judith Butler, por exemplo, teórica das questões de gênero, as feministas passaram a questionar a não inclusão de mulheres transexuais no movimento feminista, visto que essa exclusão vai de encontro àquilo que Simone de Beauvoir refutou: a criação de um destino biológico para a mulher, ou seja, “não se nasce mulher, torna-se”. Portanto, se o objetivo é a luta por uma sociedade sem hierarquia de gênero, uma vez que existem mulheres que sofrem com outras opressões como racismo, lesbofobia, transmisoginia, é urgente incluir as intersecções como prioridade de ação e não como assuntos secundários.

Foi o feminismo que constituiu as mulheres como atrizes da cena pública, que deu forma a suas aspirações, voz ao seu desejo. Foi um agente decisivo de igualdade e liberdade. Logo, de democracia.

Texto 3: A importância da equidade entre mulheres e homens

Falar em equidade entre mulheres e homens significa dizer que ambos devem ser tratados de forma justa, de acordo com as respectivas necessidades, levando em consideração direitos, obrigações e oportunidades. Para isso, são necessárias medidas que compensem as desvantagens históricas que tornam mais difícil as mulheres ocuparem o mesmo patamar que os homens.

Oportunizar a ascensão de mulheres é promover mudanças nas práticas sociais patriarcais enraizadas nas nossas relações e nos diversos âmbitos institucionais. É trazer à tona a importância da participação dos homens na vida familiar, da qual muitos foram eximidos e/ou se eximem. É deslocar o homem do centro da vida pública, para abrir espaço às mulheres.

Trata-se de desconstruir um preconceito que foi perpetuado historicamente, no qual a

mulher foi colocada como culpada, merecedora da punição de subalternidade ao homem e a sua posição social foi construída associada ao privado, enquanto ao homem coube o meio público. Esse tipo de discurso impôs uma fronteira entre os sexos e colocou a mulher como: restrita de liberdade, presa à casa e aos afazeres domésticos, criadora dos filhos, cuidadora do marido, sem aspirar atividade fora do lar, mantida à distância da independência financeira.

Em contrapartida a esse lugar onde a mulher foi colocada ao longo dos anos, podemos observar que muitas outras subverteram esse arranjo sexista, por exemplo, a educadora Nísia Floresta, defensora da emancipação das mulheres através da educação e criadora da primeira escola para meninas do Brasil, o Colégio Augusto (1838); a bióloga Bertha Lutz, que lutou pelo direito ao voto feminino (1930); as advogadas Romy da Fonseca e Orminda Bastos, responsáveis pela escrita do estatuto jurídico para a mulher casada, que ampliava o direito ao divórcio para as mulheres (década de 1970) e a assistente social Therezinha Zerbini, militante contrária a Ditadura Civil Militar brasileira. A história social brasileira está permeada por lutas e enfrentamento em busca de equidade entre mulheres e homens, porque diferentes gerações de mulheres se comprometeram com a construção de um mundo mais igual e justo politicamente, socialmente, economicamente e culturalmente.

Nesse contexto, dados da Plataforma de Ação de Pequim (1995), encontro de representantes de vários países para discutir políticas públicas para a equidade entre mulheres e homens, mostraram que a forma com a qual criamos meninas e meninos afeta diretamente nas suas vidas adultas. Uma pesquisa intitulada *Por Ser Menina no Brasil* (2015), realizada pela Organização Não Governamental Plan Internacional, apontou que o trabalho doméstico é ensinado e atribuído quase que exclusivamente às meninas: “[...] 31,7% das 1.771 meninas entrevistadas, com idade entre 6 e 14 anos, avaliou que o tempo para brincar é insuficiente. Isso acontece porque 81,4% das meninas arruma a própria cama, 76,8% lavam louça e 65,6% limpam a casa, mas só 11,6% dos seus irmãos arrumam a cama, 12,5% lavam a louça e 11,4% limpam a casa. Elas também assumem mais tarefas como cozinhar: entre as meninas, 41%; entre os meninos, 11,4%.

Portanto, precisamos nos afastar do modelo patriarcal, desconstruir os estereótipos que influenciam negativamente as meninas, reconhecer e valorizar a inteligência e a perspicácia das mesmas.

Texto 4: Como e por que morrem as mulheres?

Assassinadas por parceiros ou ex-parceiros, por familiares, por desconhecidos; estupradas, esganadas, espancadas, mutiladas, negligenciadas, violadas, invisibilizadas: mulheres morrem todos os dias no Brasil. Mortes anunciadas continuam acontecendo, mas esses feminicídios ainda não se tornaram uma realidade intolerável para o Estado e para grande parte da sociedade.

Os feminicídios acontecem tanto no âmbito privado como no público, em contextos em que o menosprezo pela condição feminina assume variadas formas, mais ou menos evidentes. Requesites de crueldade, especialmente em regiões do corpo associadas ao feminino, violência sexual, imposição de sofrimento físico e mental, tortura e existência de um histórico de violência anterior, revelam esse cenário de discriminação.

Aline Yamamoto e Elisa Sardão Colares, ex-integrantes da Secretaria de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, resumem a questão: “Estamos falando de Eloá, Eliza, Mércia, Isabella, Michelle, Sandra, Daniella, Maristela, Ângela e tantas outras mulheres que foram mortas por não aceitarem permanecer em uma relação violenta, por não aceitarem cumprir as expectativas dos seus companheiros ou da sociedade sexista, por serem vistas como objetos sexuais, por terem sido invisíveis ao Estado e ao sistema de justiça, que não foi capaz de protegê-las e de prevenir tais mortes”.

Os casos em que um homem agride a mulher, chegando ao ponto de tentar o

feminicídio, são muito recorrentes. Ainda assim, esses casos seguem sendo banalizados. O principal indicador dessa banalização é que esses crimes continuam sendo tratados pela população, pela mídia e até por instituições de segurança e justiça como ‘crimes passionais’, em que o sentimento de posse e a violação da autonomia da mulher são ocultados por expressões como ‘ciúmes’ ou ‘inconformismo com o fim do relacionamento’. “O autor da violência se sente dono da mulher, ela é vista como uma propriedade que não pode desagradá-lo, sob a pena de pagar com sua integridade ou até com a vida”.

Para tipificar adequadamente o crime, é preciso compreender as razões de gênero que influenciam na violência, fatal ou não, contra a mulher: sentimento de posse sobre a mulher; controle sobre o corpo, desejo, autonomia da mulher; limitação da emancipação profissional, econômica, social ou intelectual da mulher; tratamento da mulher como objeto sexual e manifestação de desprezo pela mulher e pelo feminino (misoginia).

