

GISELIA DOS SANTOS DE MELO

A Condição feminina

e o uso de histórias de vida na
formação da consciência histórica



UNESPAR

2020

GISELIA DOS SANTOS DE MELO GONÇALVES

UNIDADE TEMÁTICA INVESTIGATIVA

Princípios e possibilidades

UNESPAR

2020

FICHA TÉCNICA

Pesquisa de textos

Giselia dos Santos de Melo Gonçalves

Pesquisa iconográfica

Giselia dos Santos de Melo Gonçalves

Orientação

Dr. Federico José Alvez Cavanna

Projeto gráfico

Clecyo de Sousa

Revisão de texto

Sirlei Cavalli

Imagem da capa

“Ilustração do busto da escritora gaúcha Maria Benedita Bormann, que assinava seus textos com o pseudônimo *Délia*. Feita em bico de pena e de autoria desconhecida, essa imagem foi publicada pela Editora Mulheres, na página 193 do livro *Mulheres Illustres do Brazil*, de Ignez Sabino (1899), em edição fac-símile de 1996.” É comum atribuir essa imagem a escritora Maria Firmina dos Reis.

FONTE: ZIN, Rafael Balseiro. *Representações imagéticas de escritores negros no Brasil: alguns casos para refletirmos*. UFRPE: Recife, 2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos colegas e docentes da Unespar de Campo Mourão pela acolhida e dedicação.

Ao Doutor Federico José Alvez Cavanna.

Às professoras Ana Claudia Urban e Claudia Priori.

À Emilia dos Santos

Ao Artur de Melo Gonçalves

DEDICATÓRIA

Às mulheres cujas histórias de vida eu conheci.

A memória das mulheres é verbo

Michelle Perrot

INTRODUÇÃO

Esse material é resultado das pesquisas realizadas no contexto do programa de mestrado profissional, PROFHISTÓRIA turma de 2018, com orientação do Doutor Federico José Alvez Cavanna. Apresento aqui, uma possibilidade de Unidade Temática Investigativa¹ com o uso de história de vida de mulheres e uma seleção de fontes históricas com o mesmo tema. O conteúdo é destinado a estudantes do ensino fundamental. A pesquisa e a metodologia estão ancoradas nos preceitos teóricos e metodológicos da Educação Histórica.

A escolha do tema foi motivada por experiências em minha história profissional, com o desenvolvimento de projetos envolvendo o uso de histórias de vida aliados a temas de direitos humanos. No âmbito pessoal, encontrei inspiração nas histórias de vida das mulheres da família, sobretudo das mais próximas, como mãe, avó, madrastra e sogra, sempre marcadas pelo sofrimento e privações e que, por isso, despertaram em mim o interesse pelos direitos das mulheres.

Minhas mais remotas lembranças de histórias de mulheres da família sempre vinham acompanhadas de uma insatisfação com as injustiças e os sofrimentos que eu ouvia ou testemunhava. Eram histórias contadas nas reuniões de família quando os homens, lá fora, faziam o churrasco e as mulheres, na cozinha, preparavam o acompanhamento do almoço. Desde muito cedo, esse já era também o espaço das meninas que, além disso, já tinham uma função definida. No meu caso, fazer o molho da maionese. Cada uma dessas mulheres executava uma tarefa: descascar batatas, fazer a maionese, lavar a alface, enquanto revelavam habilidades “secretas”, como o segredo de como fazer aquela panqueca, deixar a maionese branquinha ou deixar o arroz soltinho. Nesse interim, as histórias de vida iam se revelando. De repente, a mudança no tom de voz, e o agrupamento de todas ao redor de uma delas, era o sinal de um segredo ou uma importante revelação que todas ouviam atentamente. Era, enfim, o desvelar da saga da comadre ou tia cujo nome não se podia pronunciar. Ou os motivos pelas quais aquela tia nunca apareceu nesses encontros. Outras vezes se tratava da real tragédia daquele casamento que todos exaltavam e pareciam invejar, ou da tia “solteirona” que, por nunca ter se casado, era a “triste, recalcada, frustrada”, servindo de modelo de vida que nenhuma mulher deveria

¹ Unidade Temática Investigativa é uma proposta de investigação para estudantes fundamentada nos preceitos da Educação Histórica e pensada a partir da aula-oficina da Doutora Isabel Barca.

seguir. Assim, ao ingressar nesse programa de mestrado, não tive dúvidas de que essa seria a oportunidade de me aprofundar melhor nesses conceitos e, quiçá, deixar minha contribuição para um cenário melhor no âmbito dos direitos humanos.

Somadas às minhas impressões pessoais e profissionais, temos o contexto econômico, político e social que reforçam a necessidade de abordagens das relações de gênero pelas mais diversas áreas, incluindo o ensino de história.

Em 2018, o Ministério dos Direitos Humanos² divulgou, por meio de sua página na web, dados do Ligue 180, Central de Atendimento à Mulher, com os seguintes dados:

[...] 27 feminicídios, 51 homicídios, 547 tentativas de feminicídios e 118 tentativas de homicídios no período de janeiro a julho de 2018. No mesmo período, os relatos de violência chegaram a 79.661, sendo os maiores números referentes à violência física (37.396) e violência psicológica (26.527). [...] Entre essas, 63.116 foram de violência doméstica. “Os dados abrangem cárcere privado, esporte sem assédio, homicídio, tráfico de pessoas, tráfico internacional de pessoas, tráfico interno de pessoas e as violências física, moral, obstétrica, patrimonial, psicológica e sexual”.

A chamada dupla jornada ³e a desigualdade nas divisões das tarefas domésticas se confirmam nas estatísticas. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE, em 2016⁴, as mulheres brasileiras dedicaram em média 8 horas semanais a mais do que os homens aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos das pessoas de 14 anos ou mais de idade.

Números desse mesmo instituto, divulgados em março deste ano, mostram que as mulheres receberam em média 20,5% menos do que os homens em 2018, revelando uma piora com relação ao ano de 2016. A participação das mulheres na política, segundo essas pesquisas, ainda é muito inferior a dos homens e nos mostram a enorme desigualdade também nesse caso, uma vez que apenas 10% dos assentos da câmara dos deputados são ocupados por mulheres. Com relação aos cargos de gerência, as pesquisas mostraram que em média 39,1% dos cargos são ocupados por pessoas desse gênero, considerando que o índice de mulheres com curso superior completo é de 3% a mais do que os homens, ou seja, apesar de melhor preparadas, as mulheres ainda são minorias nesse caso.

² Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/ligue-180>. Acesso em: 10/03/2019

³ Número médio de horas combinadas no trabalho remunerado e nos cuidados de pessoas e afazeres domésticos,

⁴ IBGE. Estatísticas de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 38. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf. Última atualização em: 08/06/2018. Acesso em: 07/08/2019.

Essas desigualdades de gênero reveladas pelas estatísticas também podem ser observados na historiografia brasileira e no Ensino de História através de análise de livros didáticos. Ana Maria Colling e Losandro Antonio Tedesch⁵ fazem essa análise e apontam silenciamentos ⁶ e invisibilidades das mulheres nos manuais didáticos e, conseqüentemente, no Ensino de História. Segundo esses autores, as mulheres estão presentes nos livros didáticos como imagem ou representação, mas não como história (COLLING e TEDESCHI, 2015, p. 299).

No artigo *O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de História*, Cristiani Bereta da Silva (2007)⁷ analisa a forma como a história das mulheres e as relações de gênero foram incorporados nos livros didáticos de história. Em suas análises, Silva aponta uma série de estereótipos de gênero que se repetem em alguns livros, como mulher dona de casa (representada com lenço na cabeça, inclusive) e homem de corpo malhado, provedor da família que espera sentado na mesa ser servido pela mulher.

O termo “a condição feminina” foi o que melhor explicou essas histórias. Esse é um conceito cunhado pela filósofa francesa Simone de Beauvoir em 1949 (2016) e se refere ao contexto generalizado em que as mulheres são tidas como seres submissos e destinados a satisfazer as necessidades e vontades dos homens, tendo suas vidas marcadas pela tentativa de todo um sistema cultural de confiná-las ao trabalho doméstico e à dedicação à família. Esse processo de sujeição seria, para a autora, semelhante à dos povos colonizados. Para ela, em algum momento, a mulher se tornou “O outro”, um inimigo conquistado, subjugado e constantemente submetido a um processo de dominação. A questão que ela investiga no primeiro volume desta obra é: Em que momento a mulher se tornou “O outro?”.

⁵ COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio. *O Ensino da História e os Estudos de Gênero na Historiografia Brasileira*. História e Perspectivas, Uberlândia (53): 295-314, jan./ jun. 2015.

⁶ Para Michel Foucault, o poder não é tomado e sim exercido nas diferentes relações sociais através de diferentes estratégias, como a disciplina, o saber e o discurso. Através do método foucaultiano de investigação histórica, conhecido como análise do discurso, analisa-se o dito e também o não dito nos discursos dominantes, como reportagens, textos científicos, etc. Assim, desvelamos os silenciamentos na sociedade e na história como uma estratégia do exercício do poder.

⁷ DA SILVA, Cristiane Bereta. *O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história*. Caderno Espaço Feminino, v. 17, n. 01, jan./jul. 2007.

Essas considerações, aliadas a pesquisas reveladoras de expressiva desigualdade de gênero, altas taxas de feminicídio, violência baseada em gênero e invisibilidade das mulheres, nos manuais didáticos, serviram de mote para a categorização desse material como “histórias difíceis”. Esse é um termo usado pelo historiador alemão Bodo Von Borries para definir as histórias dos povos colonizados ou vítimas de genocídio. São “histórias amargas, tristes, pesadas, traumáticas, que muitas vezes preferimos não recordar ou ocultar.” (BORRIES, 2018, p. 33). Para esse autor, a abordagem dessa história deve visar uma reconciliação entre os antigos inimigos (colonizadores e colonizados, vítimas e perpetradores) ou consigo mesmo (afastando-se de culpas). As histórias difíceis são, muitas vezes, tratadas de forma denominada “defectíveis”, ou seja que não promovem uma reconciliação. Destacamos nesta categoria a “história oculta dos perdedores” que, por um lado, contribui com a preservação das histórias e tradições, mas, por outro, não geram reconciliação.

Nessa mesma perspectiva, a história das mulheres, invisibilizada pela historiografia oficial e pelas instituições dominantes, se difundem como segredos, através daquelas contadas pelas mães e avós, transmitindo, assim, de geração em geração, as práticas e saberes femininos, os casos de abortos, estupros e violência doméstica ocorridos com as mulheres da família. Por outro lado, com esses segredos perpetuam-se também mágoas e revanchismos, que dificultam uma reconciliação.

A partir da análise desse contexto, focamos nossas investigações na reflexão sobre “a contribuição do ensino de História para o processo de reconciliação no âmbito das relações de gênero”. Nosso objetivo foi a criação de uma possibilidade de Unidade Temática Investigativa (UTI), com o uso de histórias de vida de mulheres na perspectiva da educação histórica.

A análise do contexto denota a necessidade de mudanças no foco do ensino de história que, para muitos autores como Luis Fernando Cerri (2013), está ainda muito centrada na formação da identidade nacional: reverência a bandeira, datas nacionais, heróis nacionais (geralmente, homens, brancos e de origem europeia). O autor ainda defende que o trabalho eficiente para a formação de uma consciência histórica exige uma profunda revisão do Ensino de História focando a pluralidade e a humanização, sem no entanto, deixar de lado

a formação da identidade nacional. Para Jorge Luis da Cunha (2016)⁸ humanização é um processo cuja construção do conhecimento é pautado na racionalização e é ainda proporcional “à qualidade e intensidade de nossas relações”. Para ele, instituições como, família, aldeia e Estado devem promover as condições necessárias para essa humanização. O conhecimento das ações dos seres humanos no passado é fundamental nesse processo.

Para o historiador alemão Jörn Rüsen (RÜSEN 2015, p. 267 a 272), a formação do pensamento etnocêntrico, responsável pela marginalização do outro, se dá no próprio processo de formação da identidade. Processo esse, potencializado pela cultura histórica. A supressão do pensamento etnocêntrico do processo de formação de identidade estaria no controle da cultura histórica a partir do foco nos princípios de igualdade e humanidade. Para Rüsen, humanização consiste no reconhecimento de uma diversidade cultural e na rejeição de qualquer forma de vida que promova sofrimentos.

Histórias de vida são definidas como um gênero em que ocorre uma intervenção do interlocutor solicitando ao sujeito que relate aspectos específicos de sua experiência, de maneira retrospectiva, por meio de registro oral ou escrito. (AZAMBUJA, 2014). Existe uma intervenção de uma segunda pessoa que direciona os relatos conforme uma temática ou um recorte específico. É, portanto, diferente de autobiografia em que a pessoa escreve livremente sobre si mesmo.

Assim como eu, muitas outras pessoas iniciaram sua relação com o feminismo após conhecerem ou testemunharem histórias de vida marcadas por desigualdades de gênero. Para o historiador alemão Jörn Rüsen, os estudos Históricos devem responder às questões da vida prática. Nesta perspectiva portanto, o sofrimento das mulheres é objeto da História-Ciência.

⁸ CUNHA, Jorge Luis da. Ensino de História e Consciência Histórica. In: Maria Auxiliadora Schmidt; Marcelo Fronza. (Org.) *Consciência Histórica e interculturalidade*. 1aed. Curitiba: WA editores, 2016.

Todavia, para que o Ensino de História se atenha às questões da vida prática é necessário focar os estudos históricos no conceito de consciência histórica. Segundo Rüsen (2011) consciência histórica é uma “série de operações mentais” realizadas por todos os indivíduos dotados de razão, que consiste na relação de narrativas do presente, do passado e perspectiva de futuro. Essas reações orientam nossas ações. Ao acessar o passado, o aprendiz terá uma variedade de narrativas, como as histórias de vida por exemplo, que devem ser contextualizadas pelo Ensino de História e assim, desenvolver a consciência histórica.

A Educação Histórica, é um campo da Didática da história que investiga a consciência histórica em sujeitos em contexto de escolarização. É uma metodologia referenciada nos pressupostos teóricos de Rüsen e nos estudos de Peter Lee, Bodo Von Borries, Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt. Nesse viés, aprendizagem histórica é a aquisição consciente de narrativas históricas e consequente ampliação da consciência histórica.

Os métodos de investigação da Educação Histórica estão fundamentados na chamada “cognição histórica situada”, cujos princípios e finalidades estão ancorados na própria História-Ciência. (SCHMIDT, 2009, p. 02). Nesse caso, a temporalidade se faz a partir de “casos do passado e sua articulação com o presente, a partir de categorias históricas”, a datação é apenas uma estratégia. (SCHMIDT, 2009, p. 03). No viés da “cognição histórica situada”, aprender história é “um processo de compreensões históricas, que tem como referências formas de cognições históricas ou conceito de segunda ordem.” (LEE, 2005 APUD, SCHMIDT, 2009, p. 4). A explicação histórica constitui parte fundamental da narrativa histórica, processo inerente à natureza do próprio conhecimento histórico. Nesta concepção, a explicação histórica do tipo causal é o procedimento fundamental adotado

pelo historiador. Esse tipo é o que mais se assemelha ao processo de compreensão histórica.

Segundo Rüsen, existem diferentes meios de aquisição de narrativas. Isso se dá por intermédio do que ele chama de cultura histórica⁹. Tratam-se de produções históricas, científicas ou não difundidas de formas comerciais ou políticas que compõem as ideias históricas dos aprendizes e que devem ser devidamente mediadas para evitar a formação do pensamento etnocêntrico. Para esse autor, narração histórica é muito mais que uma historiografia, pois “trata-se da forma linguística segundo a qual a consciência histórica realiza sua função de orientação.” (RÜSEN, 2011, p. 59). Ao coincidir as análises das operações narrativas da consciência histórica por parte da didática e da teoria da História com suas consequentes conexões sistemáticas, “supera-se a infeliz separação que tem existido entre a reflexão acadêmica da natureza da história e a reflexão didática do uso da história na vida prática [...] afinal, a disciplina de História não pode mais ser considerada uma atividade divorciada das necessidades da vida prática.” (RÜSEN, 2011, p. 38).

Algumas características da narrativa histórica que, de acordo com Rüsen, possibilitam a orientação da vida prática no tempo (RÜSEN, 2011, p. 97), são: 1- Realiza uma conexão entre as três dimensões do tempo (presente, passado e futuro) que, através do conceito de continuidade¹⁰, confere a ideia de unidade. 2- Está ligada ao ambiente da memória; 3- “Estabelece uma identidade entre autores e ouvintes”. (RÜSEN, 2011, p. 97).

Quanto à consequência da narrativa para a didática da história, Rüsen defende ainda que a narrativa histórica tem também condições de transmitir o conhecimento científico de forma mais acessível, agradável e até mesmo lúdica. Segundo ele, “O aprendizado histórico seria, no entanto, parcial, quando considerado somente como processo cognitivo. Ele é também determinado através de pontos de vistas emocionais, estéticos, normativos e de interesses”. (RÜSEN, 2011, p. 44). Essa afirmação é mais uma motivação para a escolha do uso de histórias de vida para compor nosso produto, já que essa categoria de narrativa, além de agradável, carrega na maioria das vezes, grande apelo emocional, sobretudo quando se trata de histórias de vida de mulheres próximas.

⁹ Rüsen, J. (2009). *"O que é cultura histórica?: Reflexões sobre uma nova maneira de abordar a história."* *Cultura histórica* [Versão espanhola não publicada do texto em alemão original de K. Füssmann, HT Grütter e J. Rüsen, eds. (1994). *Faszination Historische. Geschichtskultur heute*. Keulen, Weimar e Wenen: Böhlau, pp. 3-26].

¹⁰ “Continuidade significa, a representação de um processo de um processo abrangente do passado, presente, futuro, no qual se inserem os conteúdos do passado tornando-se assim “história”. (RÜSEN, 2015, p. 39).

O uso de histórias de vida de mulheres

uma proposta para o processo de reconciliação no âmbito das relações de gênero

Os debates acerca das relações de gênero foram pautados, como já dissemos, na obra “O segundo sexo”. Discutimos também a introdução da categoria *gênero* na historiografia, a partir dos textos “Gênero, uma categoria útil de análise histórica”, da historiadora americana Joan Scott (1995), e “Relações de gênero como categoria *transversal* na historiografia contemporânea”, de Joana Maria Pedro (2011), que analisa diferentes contextos da adoção da categoria gênero por cientistas em diferentes países. Com os estudos de Michelle Perrot apresentados nas obras “Os excluídos da História”, “Minha história das mulheres” e “Mulheres ou os silêncios da história”, discutimos sobre as causas da exclusão das mulheres da historiografia e as possíveis fontes históricas disponíveis para o estudo desse conceito. Perrot aborda também a conquista dos diferentes espaços ocupados pelas mulheres ao longo da história.

Norteados por essas discussões, criamos nosso produto: uma possibilidade de Unidade Temática Investigativa (UTI) e uma seleção de fontes históricas para o estudo de diferentes histórias de vida de mulheres. Como parte da seleção de fontes, sugerimos que os estudantes investiguem a história de vida de uma mulher da família, além de histórias de vida de mulheres de outros tempos e lugares. Para fundamentar as reflexões dos estudantes, disponibilizamos trechos de “O segundo Sexo”, e de “Mulheres ou os silêncios da história”.

O material é apresentado em um texto encadernado contendo uma possibilidade de UTI, bem como seus princípios teóricos e metodológicos. E em fichas, uma variedade de fontes históricas sobre mulheres que foram pioneiras ou que se destacaram em diferentes áreas.

Um lado da ficha apresenta a fonte histórica e, no verso, há as referências bibliográficas e contextualização de cada documento. Priorizamos as seguintes mulheres e temáticas:

- **Mulheres na política:** Imperatriz D. Leopoldina; Dilma Rousseff.
- **Mulheres escritoras:** Nísia Floresta; Maria Firmina dos Reis.
- **Mulheres negras:** Enedina Alves Marques; Laudelina Campo Melo.
- **Mulher indígena:** Joênia Wapichana
- **Textos de apoio:** Textos de o “Segundo sexo” de Simone de Beauvoir e de

“As mulheres ou os silêncios da história” de Michelle Perrot. Tirinhas do quadrista Henfil.

- **A mulher da sua história:** Roteiro para investigação de histórias de vida de mulheres do convívio dos estudantes: 1- Roteiro para entrevista; 2- Pesquisa em arquivos familiares e 3- Roteiro para produção de narrativa de histórias de vida de mulheres.

Unidade Temática Investigativa é uma proposta de investigação para os estudantes que se caracteriza basicamente por algumas adaptações da proposta de aula-oficina de Isabel Barca (2004).

No texto “Aula-oficina: do projeto a avaliação”, Barca (2004, p. 131-144) faz uma crítica aos modelos tradicionais de aula histórica em que o professor é o detentor da verdade. Na verdade, não há nenhum ou muito pouco trabalho com as fontes históricas e inexistência da participação de estudantes na construção do conhecimento.

Um primeiro modelo analisado por Barca é o da aula-conferência, em que os alunos e as alunas são considerados “como seres que não sabem nada e não pensam” (BARCA, 2004, p. 131). Outra análise é da aula-colóquio, modelo em que o saber pode ser compartilhado, mas a atenção ainda está no professor e na professora e nos seus materiais de apoio. Além disso, as ideias prévias dos estudantes são ofuscadas e o “pressuposto de que o conhecimento deve ser construído em sala é mera retórica”. (BARCA, 2004, p. 132).

Nesse mesmo texto, Barca defende que o professor deve assumir uma função de investigador social, caso esteja de fato interessado em contribuir para uma educação para o desenvolvimento, ou seja,

[...] aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. (Barca, 2004, p. 132)[...]

Na sequência, apresenta a aula-oficina, proposta em que:

[...] o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação” (BARCA, 2004, p. 132).

Na aula-oficina, o Ensino de História deve ser focado em instrumentalizações e não nos conteúdos¹¹:

Ser instrumentalizado em história passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado. (BARCA, 2004, p. 133).

As competências que devem ser exigidas de forma gradual dos jovens, dos cidadãos, dos professores e historiadores nas aulas históricas é sintetizado por Barca da seguinte forma:

I Interpretação de fontes

‘Ler’ fontes históricas diversas – com suportes diversos, com mensagens diversas; cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade; selecionar as fontes com critérios de objetividade metodológica, para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas.

II Compreensão contextualizada

Entender – ou procurar entender – situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços; relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro; levantar novas questões, novas hipóteses a investigar – o que constitui, em suma, a essência da progressão do conhecimento.

III Comunicação

Expressar a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis.

(BARCA, 2004, p. 133-134).

A aula-oficina deve ser iniciada com um levantamento das carências de orientação¹² dos estudantes, seguida da sequência acima apresentada. Esse levantamento é feito de forma

¹¹ Na perspectiva da educação histórica, o conteúdo não tem relevância se não tiver relação com a vida dos aprendizes.

¹² Os estudantes chegam em cada nível de ensino com algumas noções sobre determinados conceitos substantivos, uma vez que já tiveram contato com esses seja através da família, da mídia, de estudo em anos anteriores do ensino fundamental ou através de alguma outra dimensão da cultura histórica. Com esse levantamento, analisamos as “carências de orientação”, ou seja, as ideias equivocadas dos estudantes a respeito de certos conceitos. Para Lee, “É importante investigar as ideias das crianças sobre estes conceitos, pois, se tiverem ideias erradas acerca da natureza da História, elas manter-se-ão se nada se fizer para contrariar”. (LEE, 2001, p. 13-27). Para Rüsen, “No Início do processo do conhecimento histórico, está a carência de orientação da vida humana prática” (RÜSEN, 2015, p. 75).

sistematizada, com o registro das respostas. Nessa etapa, pode-se pedir aos estudantes que respondam a questões como as sugeridas por Barca: “explica a partir de sua compreensão os seguintes conceitos”; “tortura”, “cristão novo”, “cristão”, “católico”, “index”, “cristão”. (BARCA, 2004, p. 135-136). Na sequência, a instrumentalização de interpretação cruzada das fontes que pode ser encaminhado da seguinte forma:

O desenvolvimento da instrumentalização de interpretação de fontes, em tarefas ao longo da aula, pode inspirar-se também nas investigações já realizadas. No estudo atrás referido, os alunos trabalharam sobre um conjunto de fontes representando posturas divergentes assumidas por atores da História sobre o mesmo assunto – excerto de textos de Lutero e do Concílio de Trento – além de um mapa, imagens e textos com elas relacionados, sobre conflitualidade religiosa atual. Para cruzar essas fontes, apresentaram um roteiro de questões, a resolver em grupos de pares (figura 6).

1-

Responda, com o teu (tua) parceiro(a), às seguintes questões: 1.1- Os autores dos documentos 1 e 2 concordam ou discordam em relação a quem tem o direito de interpretar as Escrituras? Justifique a tua resposta. 1.2- Considere que os autores dos documentos 1 e 2 têm alguma semelhança em relação às suas crenças religiosas? Justifique a tua resposta. 1.3- Pensas que o autor do documento 2 tem a mesma visão do modo como o homem deve ser bom que o autor do documento 1? Justifique a tua resposta. 1.4- Segundo o teu ponto de vista, as imagens 1 e 2 têm alguma relação entre elas no que diz respeito à intolerância e repressão religiosas? Justifique a tua resposta. 02- Do confronto de ideias com o teu (tua) parceiro (a), expõe, oralmente, ao grupo/turma as conclusões a que chegaram. (BARCA, 2004, p. 137).

A Unidade Temática Investigativa foi definida a partir de uma série de estudos e pesquisas de campo que resultaram em uma adaptação da aula-oficina. De acordo com o relato de experiência de Lindamir Zeglin Fernandes (2007), essa adaptação consiste na ênfase em dois momentos da aula-oficina: 1- A escolha do tema da aula histórica; 2- O levantamento das ideias iniciais dos estudantes, além da proposição de um novo elemento: a guarda de algumas produções e reflexões do professor na biblioteca da escola. Com isso, a unidade temática investigativa caracteriza-se conforme os seguintes elementos:

[...] Continua se apoiando no texto fundador de Barca (2004), nas ênfases anteriormente apontadas e na proposição de um novo elemento, ficou assim reconstituída:

- a) Definição da temática, conforme diretrizes curriculares;
- b) Preparação da investigação dos conhecimentos prévios, tendo por base os objetivos de ensino;
- c) Aplicação da investigação com os estudantes;
- d) Categorização e análise pelo professor;
- e) Problemática com aos estudantes;
- f) Intervenção pedagógica do professor (interpretação e contextualização de fontes);
- g) Produção de comunicação pelos alunos (narrativa, história em quadrinhos, jornal, charge, paródia e outros);
- h) Aplicação de instrumentos de metacognição;
- i) Guarda de algumas produções dos alunos e reflexão do professor, na biblioteca escolar. (FERNANDES, 2007, p. 10).

Apresentamos a seguir uma possibilidade de Unidade Temática Investigativa organizado em oito diferentes momentos.¹³

Primeiro momento: Definição da temática de acordo com o Currículo. Assim, escolhemos o conceito substantivo¹⁴: “O processo de independência: os embates na relação entre metrópole e colônia.” (CURITIBA, 2016, p. 22), em que inserimos e destacamos o protagonismo da imperatriz D. Leopoldina, fato invisibilizado pela historiografia dominante, explorando também sua história de vida enquanto uma mulher da aristocracia, bem como o papel do casamento neste contexto.

Segundo momento: Levantamento das carências de orientação dos estudantes. Para essa etapa, propomos uma atividade conhecida como “chuva de ideias”, em que os estudantes são incentivados a escrever e desenhar o que sabem sobre as condições de vida das mulheres.

Terceiro momento: Categorização das carências de orientação. O professor deve fazer uma categorização dessas ideias, ou seja, agrupá-las em respostas semelhantes. Depois disso, o professor deve produzir gráficos e tabelas com os resultados dessa categorização.

Quarto momento: Problematização juntamente com estudantes das respostas do levantamento das carências de orientação e da categorização: Apresentar gráficos e tabelas com os números e percentuais sobre as respostas da turma; conversar a respeito desse resultado, fazendo reflexões tais como: “Isso ocorre na escola? Ocorre realmente na vida de vocês? Vocês veem essas situações em outros

¹³ Reforçamos que se trata de uma possibilidade, pois na Unidade Temática Investigativa a seleção das fontes e o encaminhamento ocorre conforme análise dos resultados do levantamento de carência. A partir da seleção de fontes que acompanha a Unidade Temática Investigativa, o professor pode fazer outros encaminhamentos.

¹⁴ Conceitos substantivos são os conteúdos da história como feudalismo, escravismo, imperialismo. E os conceitos epistemológicos ou conhecidos também como de segunda ordem “são os que se referem à natureza da História, como explicação, interpretação, evidência, inferência, narrativa, consciência histórica, entre outros” (LEE, 2001, p. 20; LEE, 2005a).

lugares? Quantas meninas aqui na sala, de fato, recebe esse tipo de educação? Vocês concordam que a vida das mulheres é de fato um sofrimento? Isso tem reflexo na vida de vocês? Achem que esse estilo de vida deveria ser diferente? Por quê? O que pode ser feito para mudar isso? Que futuro vocês imaginam, caso tudo continue como está? E se houver mudanças?”

Quinto momento: 1- Intervenção pedagógica do professor, seleção de fontes históricas, conforme as carências apresentadas pela turma. No modelo aqui proposto, priorizamos histórias de vida de mulheres em diferentes tempos e espaços, como estadistas, escritoras e também mulheres do convívio dos estudantes. Nesse último caso, a pesquisa deve ser realizada pelos estudantes através de uma entrevista e de consulta aos arquivos familiares¹⁵ (álbuns de fotografia, documentos pessoais, relíquias de família, entre outros). Propomos também, uma seleção de trechos de *O segundo sexo* e *As mulheres ou os silêncios da história*. (em anexo). 2- Interpretação¹⁶ e contextualização das fontes:

O professor disponibiliza as fichas com as história de vida da Imperatriz Leopoldina.

Os estudantes leem em voz alta. Comparam com as histórias de vida pesquisadas por eles, levantando as diferenças e as semelhanças. Comparam também com os textos teóricos e anotam as situações que permanecem e as que sofreram transformações.

¹⁵ O uso de arquivos familiares é uma das possibilidades de uso de documentos históricos em sala de aula (CAINELLI e SCHMIDT, 2010, 127-128). Segundo Geyso Germinari, “Os documentos em estado de arquivo familiar não fazem parte da vida de personagens do cenário político ou midiático. Esses documentos podem ser encontrados no interior das mais diversas residências, arquivados em gavetas, em caixas de papelão, esquecidas temporariamente em cima de armários. Encontram-se aí velhas fotografias amareladas, certidões de nascimento, escrituras de terreno, agendas, cartas, bilhetes. Disponível em: www.editoraunoesc.edu.br Geyso Dongley Germinari confidenciais, carteiras de trabalho. Essa definição corrobora com as ideias de Artières (1998, p. 31), para quem “[...] arquivar a própria vida não é privilégio de homens ilustres (de escritores ou de governantes). Todo indivíduo, em algum momento da sua existência, por uma razão qualquer, se entrega a esse exercício.” Ao longo da vida, em diferentes situações, as pessoas guardam cartões postais; cartas recebidas; fotografias; certidões de nascimento, casamento e óbito, espontaneamente ou por obrigação social. A classificação dos documentos pessoais ocorre diariamente, segundo Artières (1998, p. 10) “[...] passamos assim o tempo a arquivar nossas vidas: arrumamos, desarrumamos, reclassificamos.” Este autor analisa a relação complexa entre o indivíduo e seus documentos, detendo-se na natureza das exigências sociais, que levam as pessoas, cotidianamente e silenciosamente, a manter arquivos de suas vidas. (GERMINARI, 2012, p. 53-54). Michelle Perrot em “As mulheres ou os silêncios da história”, constata que a memória das mulheres está também nos objetos afetivos que elas costumam guardar.

¹⁶ Interpretação de fontes históricas “envolvem pensar criticamente sobre as diversas maneiras pelas quais os grupos humanos dão sentido ao tempo e a mudança.” (CHAPMAN, 2018, p.110)

Sexto momento: Produção de comunicação pelos estudantes: Nessa etapa, os alunos e as alunas serão orientados a produzirem livros individuais contendo as histórias de vida pesquisadas e analisadas por eles. O projeto pode ser apresentado para a comunidade escolar em um evento, cujo pretexto será o lançamento dessas produções. Sugerimos que se aproveite para difundir outras iniciativas culturais com essa mesma perspectiva, apresentando, por exemplo, uma contadora de história narrando uma história de vida de uma mulher ou uma história em que se tem uma mulher como protagonista. Sugerimos também a presença de uma musicista com repertório formado preferencialmente por composições realizadas por mulheres. Nesse momento, aproveita-se para apresentar o projeto à comunidade escolar, salientando a importância da educação sobre relações de gênero ¹⁷ e procurando desconstruir equívocos.

Sétimo momento: Aplicação de instrumentos de metacognição, avaliação em que o estudante deve responder questões como: o que você aprendeu com esse projeto? O que você aprendeu sobre o seu presente? O que

¹⁷ Nos últimos anos, observamos uma crescente polarização ideológica, avanço do fundamentalismo cristão e de ideias extremistas de direita. Com isso, a educação para a diversidade vem sofrendo uma série de ataques que vão desde a exposição pública de certas ações dos professores, consideradas como “doutrinação ideológica” por esses grupos, até a tentativa de implementação de leis que possibilitem um controle do trabalho, a fim de evitar essas ditas doutrinações. Uma das medidas, nesse sentido, foi o programa “Escola sem partido”, que foi transformado em projeto de lei e aprovado em alguns estados e vetados em outros. Além disso, algumas páginas em redes sociais (com o mesmo título do programa) incentivam denúncias dessas supostas doutrinações, oferecendo, inclusive, recompensas para quem fotografar e expor o professor responsável. Incentiva-se denúncia através de recompensas em dinheiro em de páginas de redes sociais. Essas exposições são realizadas de forma agressiva acusando o professor de “esquerdista” e coisas do gênero. Houve casos em que aulas foram filmadas ou fotografadas e expostas midiaticamente a fim de promover um “linchamento” do professor. As acusações são baseadas em uma má interpretação das imagens descontextualizadas. Exemplo disso: em 2017, uma atividade de uma professora da rede Municipal de Curitiba com a turma da Mônica foi acusada de se tratar de um incentivo às crianças assumirem uma nova identidade de gênero, sendo que na verdade a intenção da professora era o trabalho com a diversidade étnico-cultural e demais diferenças entre as pessoas, como física, por exemplo. Outra questão é a ideia de que esses trabalhos com o tema *diversidade* façam parte de uma tal “ideologia de gênero” que, sem base científica, desqualifica os estudos científicos sobre questões de gênero. Esses fatos deixam acudados os professores, que temem linchamento público, agressão e até mesmo processo, que, mesmo inconstitucional, pode causar algum transtorno. Esses fatos me deixam com certo receio quanto ao desenvolvimento desse tema. Por isso, penso que nesse momento são necessárias algumas estratégias de conscientização da comunidade escolar (pais e mães, professores e professoras, alunos e alunas) sobre esse tema. A ação em que estudantes apresentam suas produções e momento cultural que proponho aqui tem esse objetivo também. É uma forma de enfrentamento da intolerância e uma oportunidade de se desconstruir os equívocos a respeito da educação em relações de gênero, em que, alguns líderes buscam desmoralizar, com o título de “ideologia de gênero” (sem fundamentação científica). Minha experiência, com esse momento de comunicação, no final de 2018, foi bastante gratificante. Houve inclusive propostas de parcerias por parte dos colegas da escola, muitos elogios e histórias de mulheres contadas pelos professores e mães de alunos.

aprendeu sobre seu futuro?

Oitavo momento: Acervo de algumas produções e reflexão do professor na biblioteca escolar.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia. *Didática da História: uma contribuição para o debate na Educação Histórica*. in: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; URBAN, Ana Claudia. *Passados Possíveis: a Educação Histórica em debate*. Ijuí: Unijuí, 2014, p.89-98.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ALCANTARA, Mauro Henrique Miranda de. *Biografia e ensino de história: análise de uma experiência*. Caderno de artigos do XXVIII Simpósio Nacional de História-lugares dos historiadores: velhos e novos desafios. Florianópolis, 2015.

ALVES, Ronaldo Cardoso. *História e vida: O encontro epistemológico entre Didática da história e educação histórica*. História & Ensino, Londrina, v. 19, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2013.

AZAMBUJA, Luciano de Azambuja. *Narrativas de vida: usos do passado autobiográfico no presente da aprendizagem histórica*. Anais do II Seminário Internacional História do Tempo presente, 13 a 15 de outubro de 2014, Florianópolis, SC Programa de Pós-Graduação em História (PPGH), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

BARCA, Isabel. Aula-oficina: do projeto à avaliação. In: *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga, Centro de Investigação em Educação Histórica (CIED)/Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p.131-144, 2013.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: fatos e mitos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BORRIES, Bodo Von Borries. *Jovens e consciência histórica*. Organização e tradução de Maria Auxiliadora Schmidt, Marcelo Fronza e Lucas Pydd Nechi – 1.^a reedição, Curitiba, W.A. editores, 2018.

BRASIL, MEC. Anis — Instituto de Bioética Direitos Humanos e Gênero. *Parecer sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Anis.pdf>. Acesso em: 02/12/2019.

BRASIL, _____ título _____ do _____ texto.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32_131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 de agosto de 2019

BRASIL. <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2013/10/marco-na-protecao-as-mulheres>. Acesso em: 10/03/2019.

BRASIL, SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais, em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 de agos. 2019

BRASIL, MINISTÉRIO DE DIREITOS HUMANOS. LIGUE 180. Disponível em:
<https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/ligue-180>. Acesso em: 10 /03/ 2019.

CAINELLI, Marlene. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Desafios teóricos epistemológicos na pesquisa em educação histórica. *Antíteses*, v. 5, n. 10, p. 509-518, jul/dez.2012.

CALAZANS, Michel; CAVALLI, Guilherme; WAPICHANA. *Joenia Wapichana. A primeira mulher indígena eleita Deputada Federal*. Disponível em: <https://cimi.org.br/2018/10/joenia-wapichana-a-primeira-mulher-indigena-deputada-federal-em-190-anos-de-parlamento/> . Acesso em: 17/07/2020.

CARDOSO, Oldimar Cardoso. Para uma definição de Didática da História. *Revista brasileira de História*. Vol. 28, n. 55. Junho/2008.

CASTEX, Lilian Costa. Ensino de História: Pesquisa e Experiências na Escola Na Escola Básica. In: *Temas sociais e controversos e os desafios da educação histórica*. Curitiba: W.A. Editores curitibanos, 2019, p. 121-134.

CERRI, Luís Fernando. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1982.

CHAPMAN, Arthur. *Desenvolvendo o pensamento histórico: abordagens conceituais e estratégias didáticas*. Curitiba: WA Editores, 2018.

COLLING, Ana Maria. *O currículo de história e as relações de gênero hierarquizadas*. La Salle — Revista de Educação, Ciência e Cultura, v. 15, n. 2, jul./dez. 2010.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio. *O ensino da história e os estudos de gênero na historiografia brasileira*. *História e Perspectivas*, Uberlândia (53): 295-314, jan./ jun. 2015.

CONTIJO, Rebeca. Cultura histórica in: FERREIRA, Marieta de Moraes. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (coordenação). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, editora, 2019.

CRESPO, Fernanda Nascimento. *O Brasil de Laudelina: usos do biográfico no ensino de história*. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional: PROFHISTÓRIA. São Gonçalo, UFRJ 2016.

CUESTA FERNANDEZ, Raimundo. *Clío en las aulas – la enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid. Ediciones Akal, 1998.

CUNHA, Jorge Luís da. Ensino de história e consciência histórica. In: Maria Auxiliadora Schmidt; Marcelo Fronza. (Org.) *Consciência histórica e interculturalidade*. 1 ed. Curitiba: WA editores, 2016.

CURITIBA. SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. *Currículo*. História. Curitiba, 2020.

DOMINGUES, Darcilene Pereira, TALAFER, Cristofer Xavier. Ensino de história e gênero: uma análise da BNCC. In: *Temas sociais controversos e desafios da educação histórica*. Curitiba, WA Editores, 2019.

Duarte, Constância Lima. *Nísia Floresta: uma mulher à frente do seu tempo: fotobiografia* / Constância Lima Duarte; p.41, ilustrações de Luiz Fernando Ricardi. Brasília: Mercado Cultural, 2006, 120 p.

FRANCO, Stella Scatena; PRADO, Maria Lígia. Participação Feminina no debate Público Brasileiro. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Maria Joana. *Nova História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2018.p. 194 a 217.

FREITAS, Itamar. *Narrativa histórica* in: FERREIRA, Marieta de Moraes. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (coordenação). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, editora, 2019. P.173 e 174.

FERNANDES, Sandro Luís. SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. *Narrativa, história de vida e aprendizagem histórica*. DOSSIÊ. Hist. R., Goiânia, v. 23, n. 2, p. 36–52, mai./ago. 2018.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Leitura em voz alta*. Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, Faculdade de Educação, Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE). Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-em-voz-alta>. Acesso em: 12 de setembro de 2018.

GARCIA, Tânia Maria Braga. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Pesquisas em educação histórica: algumas experiências. *Educar*, Curitiba, Especial, p. 11-31, 2006. Editora UFPR.

GERMIRARI, Geyso Dongley. *Arquivar a vida: uma possibilidade para o ensino de história*. Roteiro, Joaçaba, v. 37, n. 1, p. 51-70, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/file:///C:/Users/Giselia/Downloads/Dialnet-ArquivarAVida-4150445.pdf>. Acesso em: 12 de setembro de 2018

IBGE. *Estatísticas de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil*. Estudos e Pesquisas. *Informação Demográfica e Socioeconômica*, n. 38. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf. Última atualização em: 08/06/2018. Acesso em: 07/08/2019.

LEE, Peter. *Progressão da compreensão dos alunos em história*. Perspectivas em educação histórica. (Org.) Isabel Barca. Centro de estudos em educação e psicologia Universidade do Minho, 2001. P. 13-27.

Nos fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel. Educação histórica e museu. Minho/PT: Centro de investigação em educação: Instituto de Educação e Psicologia: universidade do Minho, 2003.

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

MALHEIROS, Eliane dos Santos. *Histórias de vida e o aprendizado histórico no ensino fundamental: o desenvolvimento de empatia histórica a partir de uma atividade entre duas gerações de alunos do colégio estadual Nossa Senhora de Lourdes, Londrina-PR – UEL*, 2018.

MARTINS, Estevão de Rezende. *Consciência histórica* in: FERREIRA, Marieta de Moraes. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (coordenação). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, editora, 2019. P.173 e 174.. p.55 a 58

MELO, Laudelina de Campos Mello em entrevista à Elisabete Pinto. Apud. PINTO, Elisabeth. *Etnicidade, Gênero e Educação: A Trajetória de Vida de D.^a Laudelina de Campos Mello (1904-1991)*. Vol. 1- Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação, 1993. 493 pp.

MOMBERGER-DELORY, Christine. *As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação*. Natal: EDUFRRN, Porto Alegre: EDIPUCRS, Brasília: EDUNEB, 2014. ONG Ação educativa. *Por que discutir gênero na escola?* 2016.

MONTEIRO, A. M. Saberes históricos e saberes históricos escolares.in: Professores de história: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MORAIS FILHO, José Nascimento. “Maria Firmina dos Reis, fragmentos de uma vida. *São Luís: Governo do Estado do Maranhão, 1975*.

PEDRO, Joana Maria e Rachel Soihet. *A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero*. Revista Brasileira Histórica, v. 27, n. 54, São Paulo, 2007.

PEDRO, Joana Maria. *Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea*. Topoi (Rio J.) vol.12, n. 22, Rio de Janeiro jan./jun. 2011.

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

_____. A mulher popular rebelde. In: *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2019.

PRIORE, Mary Del (org.); PINSY, BASSANEZI, Carla (coord. de textos). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.

PRIORE, Mary Del. *A carne e o sangue: a imperatriz D. Leopoldina, D. Pedro I e Domitila, a Marquesa de Santos*. Rio de Janeiro, 2012.

RAGO, Margareth. *A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade*. Campinas, SP: Editora Unicam, 2013.

RAGO, Margareth. O feminismo no Brasil e no Mundo. Vídeo. CEAV. UNICAMP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RBRMMbCdGrE&t=604s>. Acesso em: 20/08/2020.

RÜSEN, Jörn. O que é cultura histórica?: Reflexões sobre uma nova maneira de abordar a história. *Cultura histórica*. [Versão castelhana não publicada do texto original alemão em K. Füssmann, HT Grütter e J. Rüsen, eds. (1994). *Faszination Historische. Geschichtskultur heute*. Keulen, Weimar e Wenen: Böhlau, pp. 3-26], 2009.

_____. *Razão histórica*. A teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UNB, 2001.

_____. *Rüsen e o ensino de História*. Organizadores: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel Barca; MARTINS, Estevão Resende. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

_____. *A aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: WA editores, 2012.

_____. *Teoria da história*. Uma teoria da história como ciência. Tradução de Estevão C. de Resende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SADDI, Rafael. *Didática da história na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da NEUGESCHICHITSDIDATKTIK na Alemanha e os desafios da nova didática da História no Brasil*. UFG, Goiania, GO, Brasil. OPISIS, Catalão _GO, V. 14, n 2, p.133-147 – Jul/Dez. 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo. Ed. Scipione, 2009.

_____. *Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa?* ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.

_____; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Resende. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

_____. *Cultura histórica e aprendizagem Histórica*. Revista NUPEM. Vol. 6, n. 10, 2014.

_____. *Aprendizagem da “burdening history”: desafios para educação histórica*. Mneme – Revista de humanidades. Caicó, v. 16, n. 36, p. 10-26, jan./jul.2015. Dossiê Ensino de História.

_____; URBAN, Ana Claudia. *Afinal, o que é educação histórica?* Revista Ibero-Americana de Educação Histórica, v. 1, n. 1, p. 07-31, Ago-Dez/2018. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/riaeh/index>. Acesso em: 20 de agosto de 2019.

SANTANA, Jorge Luiz. Revista. *Enedina Alves Marques: A trajetória da primeira Engenheira do Sul do País na Faculdade de Engenharia do Paraná (1940-1945)*. Vernáculo, n. 28, 2.º sem/2011 42, p. 63). Adaptado de: Juliana Bezerra. Professora de História. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/dilma-rousseff/>. Último acesso em: 28 de junho de 2019.

SCOTT, Joan. História das mulheres, in: Burke, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. Ed. Unesp. São Paulo, 1992.

_____. *Gênero uma categoria útil de análise histórica*. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, n. 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

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

STOCKER, Pâmela Caroline. DALMASO, Competi. *Uma questão de gênero: ofensas de leitores à Dilma Rousseff no Facebook da Folha*. Rev. Estud. em. vol. 24, n. 3, Florianópolis. Set./Dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2016000300679. Acesso em: 18 de fevereiro de 2019.

TELLES, Norma. *Escritora, escritoras e escrituras*. In: PRIORE, Mary Del (org.); PINSY, BASSANEZI, Carla (coord. de textos). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.p. 410 a 413

TIBURI, Marcia. *Feminismo comum para todas, todes e todos*. Rio de Janeiro: Ed. Rosa dos Tempos, 2018.

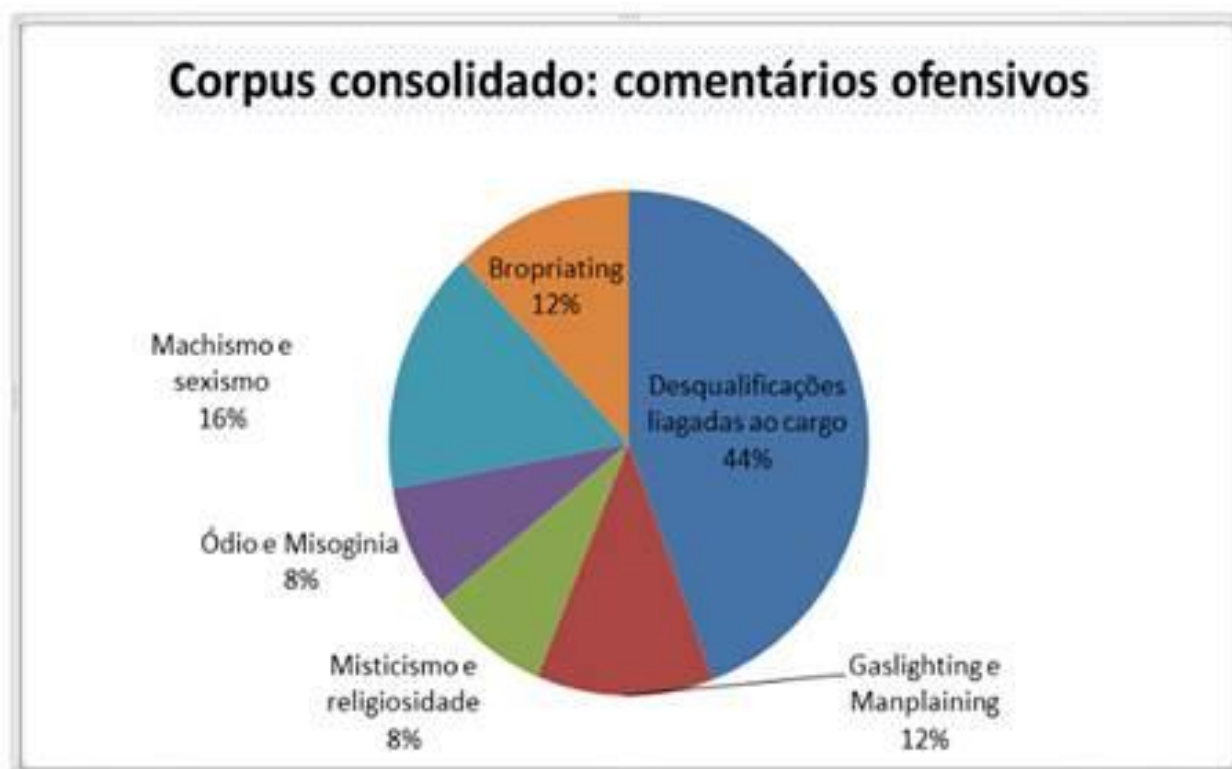
ZIN, Rafael Balseiro. *Representações imagéticas de escritores negros no Brasil: alguns casos para refletirmos*. UFRPE: Recife, 2019.

WERNECK, Giovana Carrozzino; LEITE, Priscila de Souza Chisté. *Contribuições para discutir na escola a violência contra as mulheres: os quadrinhos de Henfil e a formação do leitor crítico*. Revista Nupem. Vol. 10- número 19- 2018.

ANEXO 1

Leitura complementar destinada aos professores e às professoras.

O seguinte texto é parte de um estudo realizado pelas jornalistas Pamela Caroline Stocker e Silvana Copeti Dalmaso analisando as questões de gênero nas ofensas dirigidas à Dilma Rousseff em 2015 por eleitores no facebook da folha de São Paulo.



Machismo e sexismo

Representando 16% da mostra, esse núcleo de sentido agrupou 182 comentários⁵ de leitores que reiteraram significados ligados à cultura machista e sexista. Manifestações que relacionam a mulher a papéis tipicamente associados ao feminino, como o cuidado com o ambiente doméstico (lavar a louça, limpar a casa) ou a preocupação com a beleza (plásticas, perda de peso) e xingamentos como "vaca" (56), "safada" (31) e "vagabunda" ou "vagaba" (23) dividem espaço com diferentes menções relativas ao falo, como "rola" e "rabo" (22), conforme explicitam os seguintes exemplos de sequências discursivas (SDs):

[SD06] Parece que ela esticou o rosto. Fez plástica?

[SD07] CALA ESSA BOCA IMUNDA SUA VAGABUNDA!

[SD51] ninguém quer dialogar com a Sra. vai lavar uma boa pia de louças va!!

[SD01] Enfia a sua humildade no C*

[SD42] Dialoga com a minha rola, Dilma!

Segundo Victória Sau (2004), o termo machismo é utilizado primordialmente no âmbito coloquial e popular. Seu sentido estaria relacionado a um conjunto de leis, normas, atitudes e traços socioculturais do homem cuja finalidade, explícita ou implícita, é produzir, reproduzir e manter a submissão da mulher. A própria menção falocêntrica das SDs 01 e 42, por exemplo, pode ser interpretada simbolicamente como demarcação da diferença por meio de uma virilidade abstrata, que posiciona o masculino e o feminino assimetricamente.

Importa sublinhar que, ao contrário do sexismo, o machismo é inconsciente; isto é, o machista atua como tal sem necessariamente ser capaz de explicar ou dar conta da razão interna de seus atos, já que unicamente se limita a reproduzir e a pôr em prática o sexismo da sua cultura.

Gaslighting e Mansplaining

Esse núcleo de sentido contabilizou 138 comentários, ou seja, 12% da mostra. Gaslighting é o termo utilizado para se referir à violência emocional por meio de manipulação psicológica, que leva a mulher e todos ao seu redor acharem que ela enlouqueceu ou que é incapaz. "É uma forma de fazer a mulher duvidar de seu senso de realidade, de suas próprias memórias, percepção, raciocínio e sanidade" (THINK OLGA, 2015, online)⁶. Os comentários de leitores trouxeram estes sentidos à tona, como se pode verificar nos exemplos de SDs a seguir, que reiteram sentidos

de insanidade e incapacidade de compreensão direcionados à presidenta Dilma Rousseff:

[SD05] Alguém conseguiu entender o que ela tentou dizer no seu pronunciamento? Não falou coisa com coisa. E ainda riu da nossa cara.

[SD17] É piada dessa vermelha demente. Renuncia Dilma.

[SD23] Essa louca esta institucionalizando a corrupção em nosso país

[SD30] como pode essa senhora não tem mas condições alguma pra administrar esse imenso país ser q ela é tão idiota assim cara ela estar totalmente perdida ela não tem humildade pra conduzir esse país ela tar totalmente disorientada sem noção fala bobagens de mais...

[SD32] Não acredito em nada que saia da boca dessa VACALOUCA

Por sua vez, o termo Mansplaining é uma junção de man (homem) e explaining (explicar). Consiste em uma fala didática direcionada à mulher, como se ela não fosse capaz de compreender ou executar determinada tarefa, justamente por ser mulher. Comentários que apresentaram essa reiteração de sentidos (paráfrase) também foram recorrentes, como se pode verificar a seguir:

[SD04] será que essa mulher ainda nao nos entendeu??? ninguem quer assunto com ela nao. queremos intervencao militar já

[SD09] depois de um evento impactante...a senhora presidenta me vem com uma frase tão débilsinceramente esperava um pouco mais...

[SD11] Na próxima manifestação temos que desenhar o que queremos pq ela ainda não entendeu o #foradilma

[SD24] pelo jeito não mudará nada, a ficha dela ainda não caiu, q nós não à queremos mais, fora Dilma....

[SD26] É surda ou se faz de surda, essa Dilma ladra, a dissimulada, da voz da rua, não entendeu nada. VAZA!

A verdadeira intenção do mansplaining é desmerecer o conhecimento de uma mulher, desqualificando seus argumentos. Foram identificados sentidos ligados a "entender/ aprender" (49) e "explicar/desenhar" (9), que desclassificam a fala de Dilma Rousseff, procurando fornecer informações e explicações para corrigi-la. O mansplaining vale-se de tirar a confiança, autoridade e o respeito da mulher sobre o que está falando, além de tratá-la como inferior e menos capaz intelectualmente.

Bropriating

Este núcleo de sentido agrupa 141 comentários de leitores, o que representa 12% da mostra analisada. O mandato e a atuação da presidenta Dilma são associados

ao ex-presidente Lula (128), sendo ela denominada "marionete", "fantoche" e "boneca de ventríloquo" (13). O termo bropropriating é uma junção de bro (abreviação de brother, irmão, mano) e appropriating (apropriação) e se refere a situações em que um homem se apropria da ideia de uma mulher ou leva o crédito por ela (THINK OLGA, 2015, online). A expressão advém da metáfora da sala de reuniões, local onde muitas vezes a mulher não é ouvida quando expõe suas ideias, mas tem o seu raciocínio cooptado por algum homem que assume a palavra, repete exatamente o que ela disse, e é aplaudido por isso. No caso dos comentários aqui classificados, percebe-se o apagamento da presidenta Dilma como protagonista do seu governo, tendo suas decisões, ações, erros e acertos atribuídos a um "mentor" homem que a estaria manipulando, já que não teria "cacife" para tomar as próprias decisões.

[SD01] Sra. Coração Valente não confunda humildade com "cara de pau"... E pessoal não a chamem de ditadora.. Ela não tem cacife pra isso coitada.. Não tá conseguindo nem ser marionete do Lulladrao...

[SD07] Humildade NUNCA foi a tônica dos discursos da presidANTA Boneca de Ventríloquo nem de seu antecessor e mentor, o Nove Dedos Molusco da Silva. Fora PT. Fora PeTralhas malditos!!!

[SD08] Tem que pegar o mentor de tudo: LULA! !! Esse q precisa ser pego. Devagar chega lá

[SD09] Fantoche do Lula, não tem o que falar, fique quieta

[SD12] ela falou um verdade mas a corrupção foi institucionalizada pelo mestre lula e pela sua discípula

Como os papéis de gênero e as características comumente associadas às mulheres são de delicadeza, suavidade e gentileza, posicionamentos enfáticos ou assertivos são vistos e interpretados como masculinos na sociedade. O bropropriating ajuda a explicar, por exemplo, porque existem poucas mulheres ocupando posições de liderança em diversas áreas.

Misticismo e religiosidade

Composto por 8% da mostra, contabilizando 93 recorrências, esse núcleo de sentido agrupou comentários cujo discurso está relacionado ao misticismo e à religiosidade. Palavras como "capeta", "diabo", "demônio" e "satanás" (35), "inferno" (22), "bruxa" (16) e "cobra" (11) foram identificadas remetendo à mesma matriz de sentido (paráfrase). Cabe sublinhar que essas figuras míticas estão historicamente correlacionadas. De acordo com Paola [Zordan \(2005\)](#), tanto a história como a imaginação popular mitificaram as mulheres como "bruxas". As bruxas foram torturadas e queimadas para sinalizar os perigos de práticas e saberes à margem da Igreja e de outras instituições dominantes na Idade Moderna. Conforme a autora, o manual de inquisidores do século XIV, o Malleus

Maleficarum, descreve os poderes da bruxa, sua aliança com o demônio e sua ameaça para o cristianismo:

Fêmea inebriante ou velha decrépita, a figura da bruxa exprime alguns conceitos que o pensamento ocidental legou ao que se entende por feminino. Trata-se de uma imagem construída por diferentes discursos, um romântico, propagado ao longo do século XIX, e outro eclesiástico, expresso nos enunciados seculares da cristandade contra arcaicas práticas pagãs ([ZORDAN, 2005](#), p. 131).

Os comentários reunidos neste núcleo de sentido trazem menções a bruxas e também a palavras que remetem à religiosidade, como exposto nos seguintes exemplos de SDs:

[SD04] bruxa macumbeira

[SD043] #foradilmaligna para essa bruxa malvada do centro-oeste dialogar significa "eu falo e TODOS VOCÊS SÓ escutam, seus vermes"

[SD05] Dialogue com o demônio, amaldiçoada!

[SD015] Pronto, quero que ela dialogue com satanás no inferno!

[SD021] Enviada do diabo!!!

Zordan explica que a figura da bruxa ensina certo modo de enxergar a mulher, principalmente quando esta expressa poder. Ao fazer uma análise da farta literatura sobre o assunto, a autora mostra que a caracterização da bruxa, que vigorou durante a Inquisição e que ressoa até os dias de hoje, constitui-se como um dos elementos mais perversos produzidos na sociedade patriarcal do Ocidente, já que expurga todos os males atribuídos ao feminino: desde o pecado original, até a desobediência da "primeira mulher", pintada como colaboradora de Satã e personificação do demônio ([ZORDAN, 2005](#)).

Ódio e Misoginia

Esse núcleo de sentido reuniu 91 comentários de leitores e representa 8% da mostra. Foram agrupados aqui os comentários de teor violento, que mencionam agressões físicas (22) e morte (54), além de comentários misóginos (de desprezo ou repulsa ao gênero feminino e às características a ele associadas) (40). A extrema violência inclui desde menções ao câncer da presidenta, dizendo que voltará a se manifestar, até armas de fogo, murros, chicotadas, estupro e morte. Foram agrupados aqui também os comentários que expressam nojo e repulsa pela figura de Dilma.

[SD07] VONTADE DE DAR UM MURRO NA CARA DESTA INDECENTE.

[SD09] sai daí nojenta,vc vai ser empalada ! XÔ ! XAU !

[SD13] e vc entao ne sua DEGRASSADA tenho nojo de mulher

[SD16] Chega a dar nojo, qualquer coisa que venha desta mulher, hipócrita, mentirosa, dissimulada com o todos os outros da sua laia!

[SD20] Só tomando chicotadas, para aprender

O discurso do ódio, conforme Rosane Leal da [Silva et al \(2011\)](#), se estrutura em duas frentes: na discriminação, ou seja, na manifestação segregacionista baseada na ideia de que o autor do discurso é superior à pessoa atingida ou alvo do ódio; e na externalidade, na publicização do ódio com a finalidade de incitar e conquistar adeptos. Esse ódio, que já está presente na sociedade, ganha visibilidade e ressonância nos sites de redes sociais, o que amplia sua força e reprodutibilidade (Raquel [RECUERO, 2014](#), online). O fato de os comentários se concretizarem no espaço virtual, sem a dimensão face a face da interação, também pode implicar uma aceleração da hostilidade em determinadas situações, pois o leitor, ao se sentir distante dos demais participantes da conversação e da própria presidenta, que é o foco principal da notícia, não receia em expor o que pensa. "Por isso, a conversação em rede é um espaço frutuoso para a emergência de discussões inflamadas, discursos agressivos e ofensivos e, mesmo, pela propagação da violência" ([RECUERO, 2013](#), p. 62).

STOCKER, Pâmela Caroline. DALMASO, Copetti Dalmaso. *Uma questão de gênero: ofensas de leitores à Dilma Rousseff no Facebook da Folha*. Rev. Estud. em. vol.24 no.3 Florianópolis Sept./Dec. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2016000300679

ANEXO 2

Outros sugestões de sites, reportagens, livros em PDFs Por que discutir gênero na escola
http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/publicacao_porquediscutirgeneronaescola.pdf

- Rainha do Ndongo e do Matamba Njinga a Mbande
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230931>
- Catálogo da exposição :As mensageiras: primeiras escritoras do Brasil
Disponível em : <https://www2.camara.leg.br/a-camara/visiteacamara/cultura-na-camara/arquivos/as-mensageiras-primeiras-escritoras-do-brasil-1>. Acesso em: 03/ 03/ 2020.

Pintora cubana recria obras de arte clássicas com mulheres negras como protagonistas
Disponível em: <https://www.b9.com.br/96304/pintora-cubana-recria-obras-de-arte-classicas-com-mulheres-negras-como-protagonistas/?fbclid=IwAR0y8jYe1IL0F7BTjjBLZv3HLWeMVZ0kr0HA>. Acesso em: 03/ 03/2020.

Escravidada ela buscou justiça e tornou-se primeira mulher do Piauí
Esperança Garcia, infelizmente, é um nome pouco conhecido no Brasil. Mas sua história fez diferença. Esperança entrou para a história como a primeira mulher a escrever uma petição no Piauí.

Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/escrava-ela-buscou-justica-e-tornou-se-a-primeira-advogada-do-piaui/?fbclid=IwAR0LhyzRRCe4bbmw9f0SpwJaAH3eD3rIEI0Hp>. Acesso em: 03/03/2020

- MOURA, R. 1983. Tia Ciata e a pequena África no Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Funarte/INM. Disponível em PDF.
- Acervo Centro de Memória Mulheres do Brasil e Pesquisa

“O Acervo Centro de Memória Mulheres do Brasil e Pesquisa, da Rede de Desenvolvimento Humano, é um dos maiores Acervos sobre a História de Luta e o Protagonismo das Mulheres do/no Brasil. Por isso, mesmo, ao longo destes anos, têm recebido pesquisadoras/es, estudiosas/os, ativistas e demais interessados nesta temática. Abriga um conjunto de documentos, tais como: fotos, imagens, dissertações, teses, biografias de mulheres, matérias jornalísticas, artigos, cartazes.

Este espaço pretende socializar as informações colhidas pela equipe da Redeh além daquelas a nós encaminhadas pelas/os colaboradoras/es. É uma obra aberta, uma vez que está em constante construção e produção sobre a história das mulheres em distintos espaços e lugares.

Nosso objetivo é, sobretudo, oferecer a/ao usuário/a o maior número possível de dados sobre as questões tratadas, colaborar com a pesquisa histórica e dar visibilidade a participação das mulheres na história do Brasil. Há preocupação expressa em contemplar obras de estudiosas/os de todo Brasil a fim de mapear as diversas análises e abordagens.”

Disponível em: <http://www.mulher500.org.br/biografia-de-mulheres/>. Acesso em: 03/03/2020

LINKS

Canal : O Albúm das mulheres
incríveis.<https://www.youtube.com/watch?v=c6Belfx-HF4>

AGENDE

<http://www.agende.org.br>

AMB – ARTICULAÇÃO DE MULHERES BRASILEIRAS

<http://www.articulacaodemulheres.org.br>

ATLAS AFRO-BRASILEIRO

<http://atlas.rits.org.br>

CASA DE CULTURA DA MULHER NEGRA

<http://www.casadeculturadamulhernegra.org.br/>

CEDIM – Conselho Estadual dos Direitos da Mulher - RJ

<http://www.cedim.rj.gov.br>

CEMINA – Comunicação, Educação e Informação em Gênero

<http://www.cemina.org.br>

CFEMEA

<http://www.cfemea.org.br>

COMISSÃO DE CIDADANIA E REPRODUÇÃO

<http://www.ccr.org.br>

COMITÊ LATINO AMERICANO PARA DEFESA DOS DIREITOS DA MULHER

<http://www.derechos.org/cladem>

CONVENÇÃO SOBRE DIREITOS DA MULHER

<http://www.direitoshumanos.usp.br/documentos/tratados/mulher>

ECOS

<http://www.ecos.org.br>

FALA MULHER

<http://www.radiofalamulher.com.br>

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

<http://www.fcc.org.br>

GELEDÉS – Instituto da Mulher Negra

<http://www.geledes.org.br>

IBASE

<http://www.ibase.org.br>

Instituto Patrícia Galvão

<http://www.patriciagalvao.org.br>

MAMA – Movimento Articulado das Mulheres do Amazonas

<http://www.mama.org.br>

MULHERES DE OLHO NA POLÍTICA

<http://www.mulheresdeolho.org.br>

MULHERES E MOVIMENTOS
<http://www.mulheresemovimentos.com.br>

MULHER 500 ANOS ATRÁS DOS PANOS
<http://www.mulher500.org.br>

REDEH – Rede de Desenvolvimento Humano
<http://www.redeh.org.br>

REDE MULHER
<http://www.redemulher.org.br>

REDE FEMINISTA DE SAÚDE
<http://www.redesaude.org.br>

Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres
<http://www.spmulheres.gov.br>

SOS CORPO
<http://www.soscorpo.org.br/>

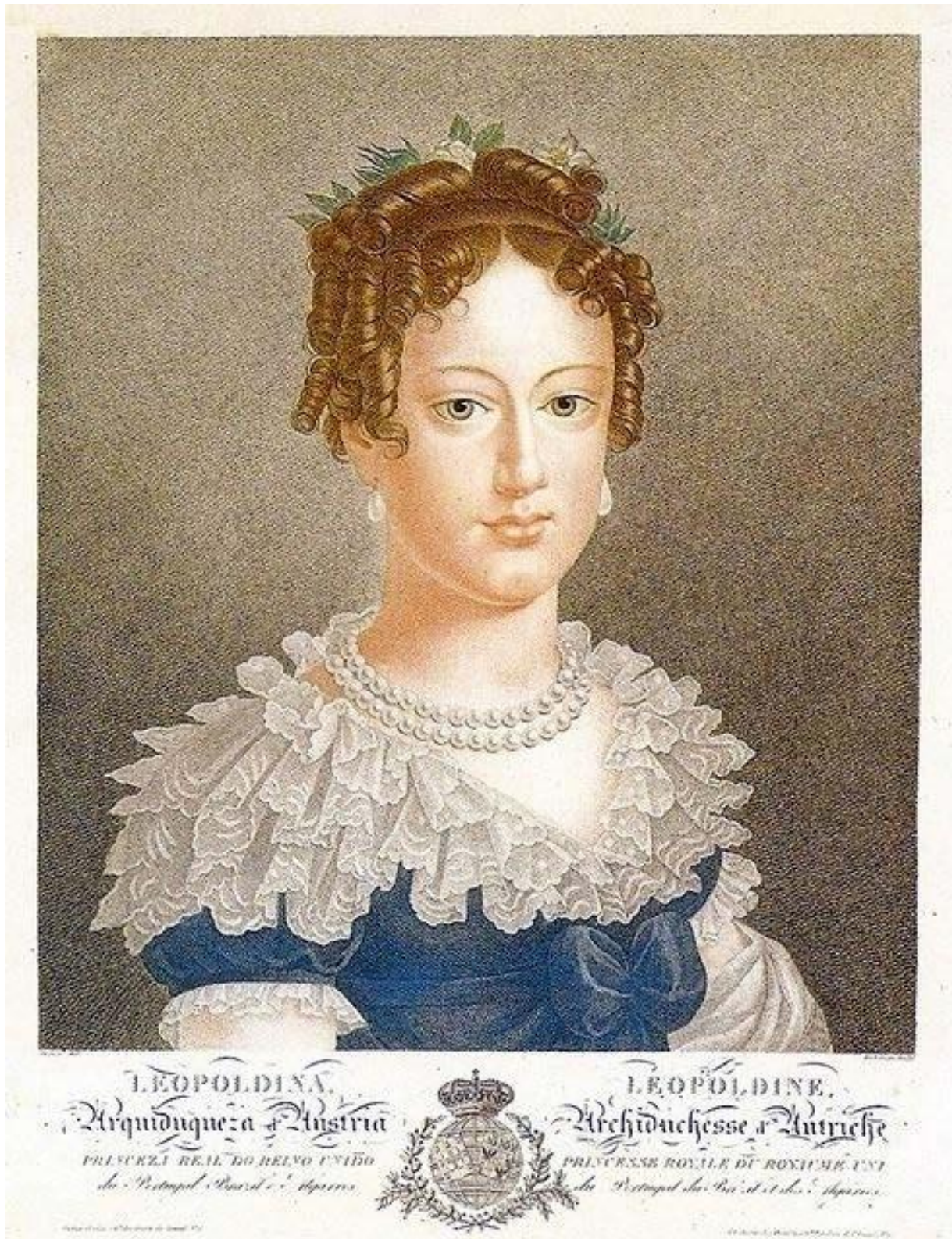
THEMIS
<http://www.themis.org.br>

TRANSAS DO CORPO
<http://www.transasdocorpo.com.br>

Disponível em: AGENDE <http://www.agende.org.br> AMB – ARTICULAÇÃO DE MULHERES BRASILEIRAS [http:// www.articulacaodemulheres.org.br](http://www.articulacaodemulheres.org.br) ATLAS AFRO-BRASILEIRO <http://atlas>. Acesso em: 03/ 03/ 2020.

SELEÇÃO DE FONTES HISTÓRICAS

Imperatriz Dona Maria Leopoldina



Imperatriz Maria Leopoldina - Fonte 1

Da. Leopoldina, aos 20 anos.

Gravura de Jean François Badoureau, segundo pintura de Jules Antoine Vautier, 1817 (detalhe). Foto de Rômulo Fialdini. Acervo do Museu Imperial de Petrópolis.

DONA DOS OLHOS AZUIS

No lusco-fusco da tarde de verão, olhos azuis e globulosos refletiram a galeota enfeitada que se aproximou da embarcação. Vinha cercada de escaleres enfeitados, transportando as pessoas da primeira nobreza. O homem gordo que arrastava a perna era o sogro, d. João VI. A rainha, Carlota Joaquina, cercada pelas filhas Maria Teresa, Isabel Maria, Maria Francisca, Maria D'Assunção e Ana de Jesus Maria, mais o príncipe D. Pedro e o infante D. Miguel aproximaram-se para receber a dona dos olhos azuis: a arquiduquesa Maria Leopoldina Josefa Carolina Francisca Fernanda Beatriz da Áustria, princesa da Hungria e da Boêmia e princesa de Habsburgo-Lorena, filha do [...] imperador da Áustria, Francisco I, e de sua esposa e prima Maria Teresa de Nápoles e Sicília. Ela ajoelhou-se aos pés de Suas majestades e abraçou os cunhados.

A moça gorda de 20 anos, mãos rechonchudas, pele cor de creme, bochechuda, não era feia nem bonita. À boca pequena, o lábio inferior saliente, caído,[...]não era visto como um defeito, e sim como o signo da ascendência real de sua proprietária. Desde menina, ela sonhara em conhecer a América. Apreciava a natureza e veio acompanhada por cientistas, botânicos e pintores. Era fruto de uma família afetuosa e de uma árvore genealógica em que se cruzavam os nomes das maiores dinastias da Europa.

[...]só depois de muitas hesitações, Francisco I deu permissão para sua filha partir. Já lhe bastavam os problemas criados pelo casamento de sua primogênita, Maria Luísa, com Napoleão Bonaparte. Feito em 1810, para assegurar a paz, acabou cinco anos depois em guerra. O imperador austríaco temia as revoluções que ameaçavam o continente[...]

O casamento por procuração realizou-se no dia 13 de maio, na Igreja de Santo Agostinho, em Viena. Seguiu-se um jantar de gala, de quarenta serviços, para toda a corte imperial e mais de 2 mil convidados. Depois, a jovem empreendeu longa viagem até chegar às costas brasileiras. [...]Um observador anotou sobre a jovem loura: “mui discreta, desembaraçada e comunicável, fala, além de sua língua pátria, o francês, o inglês e italiano; alguns conhecimentos de belas-letas e não menos de Botânica, além daquelas prendas que são próprias de uma senhora.” Uma delas era temer trovoadas.

Imperatriz Maria Leopoldina - Fonte 3

Adaptado de: PRIORE, Mary Del. A carne e o sangue: A imperatriz D. Leopoldina, D. Pedro I e Domitila, a Marquesa de Santos. Rio de Janeiro, 2012. P. 12 a 24

A PRIMEIRA VEZ

Nesse dia, os noivos encontraram-se pela primeira vez. O esposo a acolheu com “os vivos sentimentos de consorte”. Apaixonados? Não necessariamente. Casamentos reais raramente envolviam emoções fortes. Na tradição aristocrática, a conveniência política e social estava acima do laço sentimental. Apenas contavam a aliança dinástica e a progenitura, a “união íntima entre cortes”, como resumia o imperador Francisco I. As filhas serviam como peões no tabuleiro político e máquinas de fazer filhos. Viviam para as dores e doçuras da maternidade. Leopoldina, porém, tinha uma qualidade aos olhos de D. Pedro: era cunhada de Napoleão, que, apesar de inimigo de Portugal, ele admirava profundamente por sua coragem e conquistas militares. Contrariamente à tradição, ela impressionara-se com ele. Como presente de noivado, recebera, ainda em Viena, o retrato do príncipe, emoldurado por uma cercadura de brilhantes. O diplomata encarregado de promover a aliança entre as duas coroas, assim se referiu à reação de Leopoldina: “por extremo agradou à Sereníssima Senhora arquiduquesa a fisionomia de Sua alteza o príncipe real, dizendo-me a mesma Senhora que muito coincidiam as feições que observava naquele retrato com a ideia que ela formava das virtudes possuídas pelo augusto original.” Segundo ela, a imagem irradiava bondade e inteligência. Parecia confirmar a opinião geral de que ele era querido por seu povo. A reação da jovem à proposta de casamento foi aproximar-se da gente, da língua e da paisagem que extraía dos livros. Pôs-se a estudar música, que era “muito apreciada no Brasil”, pois queria se tornar popular em seu “futuro país”. Pôs-se a ler descrições da “terra abençoada”, onde estaria longe das revoltas que tinham incendiado a velha Europa e culminado com cabeças cortadas, como a de sua tia-avó Maria Antonieta, na França. Aprendia o idioma, cujas palavras reproduzia em cartas à irmã: “eu abraço ti mille vezes, io resto sempre com a intima amizade e amu.” Leopoldina queria ser “feliz na América”, como ela mesma dizia.

Era moça e, também, mulher. Embora tivesse “aversão por corpetes e cinta”, encomendou espartilhos em Paris, cuidou da saúde tomando banhos de água ferruginosa, combateu o início de bócio, que lhe engrossava o pescoço, com medicação à base de sódio, exercitou a “bela postura”, vestiu-se com mais apuro e achou que estava melhorando de aspecto. Leopoldina fora testemunha do casamento da irmã Maria Clementina com um tio idoso, obeso e de modos grosseiros. E da outra irmã, Maria Luísa, com Napoleão, considerado pelos austríacos o anticristo! Louison, como era carinhosamente chamada, serviu como a bandeira branca que evitou a guerra do imperador francês com a Áustria.

Imperatriz Maria Leopoldina - Fonte 3

Imperatriz Maria Leopoldina - Fonte 3

Adaptado de: PRIORE, Mary Del. A carne e o sangue: A imperatriz D. Leopoldina, D. Pedro I e Domitila, a Marquesa de Santos. Rio de Janeiro, 2012.P. 12 a 24

AMOR

Quanto a Leopoldina, leitora de Goethe e de seu clássico *Os sofrimentos do jovem Werther*, é de se supor que sonhasse com uma relação mais amigável e afetuosa para si. “Amor, amor” era a palavra cujo significado Leopoldina incluía em seu vocabulário. Mesmo sem conhecer o futuro marido, escrevera a Louison declarando: “Se estar apaixonada significa não ter outra coisa na cabeça a não ser o Brasil e Dom Pedro, então estou.”

Para a jovem noiva, o príncipe era “tão lindo quanto um adônis, [...] fronte grega, sombreada por cachos castanhos, dois lindos e brilhantes olhos negros, [...] ele todo atrai e tem a expressão eu te amo e quero te ver feliz, [...] já estou completamente apaixonada”. Por certo, apaixonada significava estar tomada de amor romântico: amor sem encontro de corpos, só de alma e espírito. Pois, ao ser introduzida por sua madrasta “aos deveres e transtornos do estado civil”, situação que considerou desgastante, Leopoldina “suou terrivelmente”. Sexo era coisa algo imunda e assunto proibido para moças castas. O desafio era “ser útil à pátria”, abafando o que pudesse ofender a virtude. Bastava deitar-se, [...] sem demonstrar prazer e pensar no império.

A jovem, desde pequena, era extremamente religiosa: orava e meditava regularmente. Sua compaixão com pobres e aflitos decorria desse compromisso com a Igreja. Além do que, pertencia à Ordem da Cruz Estrelada, cujas patronesses tinham por obrigação orientar sua vida cotidiana pelos valores piedosos, venerar a Santa Cruz e exercer atividades devotas e caritativas. Essa era a jovem a quem D. Pedro foi apresentado. Uma jovem que acreditava ser amável por suas qualidades morais. Um símbolo de beleza espiritual e não física. Educada numa casa real em que a fé e a virtude se misturavam ao orgulho dinástico, a princesa tinha profundos escrúpulos piedosos, além de temer a escravidão do pecado. Para ela, o casamento era um sacerdócio. [...] E, se, nesse ínterim, pudesse contribuir “para a felicidade de seu esposo e dos portugueses”, atingiria seus “desejos e empenhos”. Uma princesa não poderia pensar de outra maneira: a coroa viria sempre em primeiro lugar. Ela nunca agiria como quisesse. Ouvira do pai a mesma frase que ele dissera a Maria Luísa quando esta se casou com Napoleão: obedecer ao marido em tudo.

Ao chegar ao Rio de Janeiro, fisgada pelas primeiras impressões, escreveu ao pai sobre a nova família: “Todos são anjos de bondade, especialmente meu querido Pedro, que além de tudo é muito culto. Embora esteja casada com ele há apenas dois dias, ele merece todo o meu respeito e atenção, pois seu comportamento, sob todos os aspectos, é admirável.” Já para o príncipe, as mudanças foram muito abruptas. Morrera-lhe a avó e o pai cingira a coroa. O príncipe da Beira passou a ser o do Brasil. Um dia, seria sua vez de ser rei. Imperatriz Maria Leopoldina - Fonte 4

Imperatriz Maria Leopoldina - Fonte 4

Adaptado de: PRIORE, Mary Del. A carne e o sangue: A imperatriz D. Leopoldina, D. Pedro I e Domitila, a Marquesa de Santos. Rio de Janeiro, 2012. P. 12 a 24

Sessão do Conselho de Estado



Imperatriz Maria Leopoldina - Fonte 6

Imperatriz Maria Leopoldina - Fonte 6

Georgina de Albuquerque. Sessão do Conselho de Estado. Museu Histórico Nacional. 1922. Rio de Janeiro , Brasil.

Arquiduquesa Maria Leopoldina da Áustria , atuando como regente em nome de seu marido, o príncipe Pedro (mais tarde imperador Pedro I do Brasil) durante a reunião de 2 de setembro de 1822, com o Conselho de Ministros e outros personagens importantes. Foi decidido apoiar a independência do Brasil e, assim, eles enviaram um mensageiro ao Príncipe Pedro que estava na província de São Paulo, levando ao Grito do Ipiranga em 7 de setembro.

Excluída das decisões políticas durante quase toda a história, no Brasil a mulher só conquista o direito ao voto em 1932.

"Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes

O trecho em destaque é parte do artigo 5º da atual constituição brasileira. Promulgada em 1988, a atual Constituição brasileira é conhecida como *Constituição Cidadã*. O título se deve à ampliação do conceito de cidadania e inserção de direitos que ela apresenta.

(Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2013/10/constituicao-de-1988-e-marco-na-protecao-as-mulheres>. Acesso em: 10/03/2019.

Dilma Rousseff



DILMA ROUSSEFF – FONTE 1

Dilma Vana Rousseff. Disponível 08 mar2020, em <<https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/29758-fotos-oficiais-dos-presidentes-do-brasil>>.

DILMA ROUSSEFF

Dilma Vana Rousseff foi a 36.^a Presidente da República Federativa do Brasil. Foi a primeira mulher a ocupar a Presidência do Brasil e a terceira chefe de Estado do país. Acusada de improbidade administrativa, não concluiu o segundo mandato devido ao processo de impeachment. Dilma Rousseff foi a 36.^a presidente do Brasil.

Dilma Rousseff nasceu em 14 de dezembro de 1947, em Belo Horizonte/MG. [...]

Durante o ensino médio, Dilma participava de atividades políticas no movimento estudantil em Belo Horizonte. Na época, ela tinha 16 anos e combatia à ditadura militar estabelecida no Brasil em 1964. No período da ditadura militar no Brasil, atuou como integrante dos grupos Colina (Comando de Libertação Nacional) e a VAR-Palmares (Vanguarda Armada Revolucionária Palmares) ambos de orientação marxista. Nestas organizações, Dilma era responsável por dar instruções sobre o socialismo, planejar ações, guardar armas e documentos. Apesar de não ter participado de lutas armadas, Dilma foi julgada por um tribunal militar sob a acusação de subversão por discordar publicamente da ditadura. A punição teve como base o decreto n.º 477, do AI-5 (Ato Institucional n.º 5). Por esse motivo, cumpriu pena no período de 1970 a 1972, em São Paulo. Enquanto esteve na prisão, Dilma Rousseff sofreu torturas. [...] Um ano depois de deixar a prisão foi morar na cidade de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. Na cidade natal do marido Carlos Franklin Paixão de Araújo, nasceu sua única filha, Paula Rousseff Araújo.

Também em Porto Alegre retomaria seus estudos na Faculdade de Economia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS). A partir de 2005, Dilma Rousseff passa a ocupar a chefia da Casa Civil da Presidência. No cargo assume a condução dos PAC (Programa de Aceleração do Crescimento) e o “Minha Casa, Minha Vida”. Os dois programas eram considerados a base do governo Lula. O primeiro mandato da presidente foi iniciado em janeiro de 2011 e concluído em dezembro de 2014. Apesar da sua gestão ter sido marcada pelos desencontro entre o Poder Legislativo e o Executivo, Dilma Rousseff conseguiu se reeleger em 2014.[...] Acusada de probidade administrativa, o Congresso dos Deputados autoriza a abertura do processo de Impeachment de Dilma Rousseff. Dilma foi afastada no primeiro semestre de 2016 pelo Senado Federal.[...].

DILMA ROUSSEFF – FONTE 2

Adaptado de: Juliana Bezerra. Professora de História. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/dilma-rousseff/>. Último acesso em: 28 de Junho de 2019.

Maria Firmina dos Reis

MARIA FIRMINA DOS REIS – FONTE 1



“Busto instalado na Praça do Panteon, ao lado de outros dezessete torsos de intelectuais maranhenses, em frente à Biblioteca Pública Benedito Leite, em São Luís, no ano de 1975. A escultura foi feita pelo artesão Flory Gama, conterrâneo da escritora, com base nas informações prestadas a Nascimento Morais Filho por Nhazinha Goulart e Eurídice Barbosa”.

FONTE do texto e da imagem: ZIN, Rafael Balseiro. *Representações imagéticas de escritores negros no Brasil: alguns casos para refletirmos*. UFRPE: Recife, 2019

“Traços físicos – Nenhum retrato deixou Maria Firmina dos Reis. Mas estão acordes os traços desse retrato-falado dos que a conheceram ao andar pelas casas dos 85 anos. Rosto arredondado, cabelo crespo, grisalho, fino, curto, amarrado na altura da nuca; olhos castanho-escuros, nariz curto e grosso; lábios finos; mãos e pés pequenos, meã (1,58, pouco mais ou menos), morena.”

(MORAIS FILHO, 1975, Apud ZIN, Rafael Balseiro. *Representações imagéticas de escritores negros no Brasil: alguns casos para refletirmos*. UFRPE: Recife, 2019

MARIA FIRMINA DOS REIS

O romance, por mais inocente que fosse, era ainda um gênero literário malvisto, pernicioso para moças quando, em 1859, os jornais de São Luís anunciavam *Úrsula*, de autoria de uma maranhense, ao custo de dois mil réis pela typografia do Progresso. Logo se soube que o livro, hoje considerado o primeiro romance de uma autora brasileira, era de Maria Firmina dos Reis.

[...]Em 1857, entre os alunos de aulas e particulares na província, havia 1849 meninos e 347 meninas cursando o primário e uns 200 alunos no secundário. [...]É difícil, pela documentação conhecermos as leituras de Maria Firmina dos Reis, mas, como fez traduções do Francês para publicações, sabemos que dominava esse idioma.

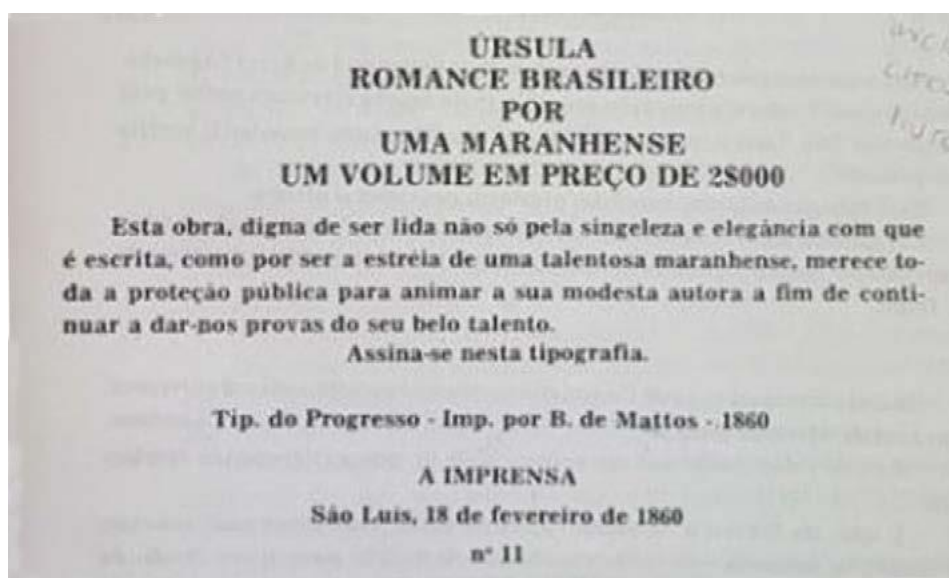
Nascida em São Luís em 1825, filha ilegítima, viveu com a família extensa, constituída pela avó e por duas gerações de irmãs, a mãe e a tia materna, ela e a irmã. Uma casa de mulheres. Maria Firmina dos Reis ganhava a vida como professora. Em concurso estadual de 1847, foi a única aprovada para instrução primária na Vila de Guimarães, onde passou a residir. [...]

A professora morava e lecionava em casa, como era costume. Era reconhecida como Mestra Régia, o que na época significava professora formada e concursada em contraposição à professora leiga. Ensinar, mesmo sem preparo, foi para as mulheres do século passado uma oportunidade de trabalho. As escolas normais, onde quer que surgissem, atraíam grande quantidade de moças, pois foram, durante anos, uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e de carreira.

Um ano antes de se aposentar, com trinta e quatro anos de magistério público oficial, Maria Firmina dos Reis fundou, a poucos quilômetros de Guimarães, em **Maçaricó, uma aula mista e gratuita para alunos e alunas que não pudessem pagar.**

MARIA FIRMINA DOS REIS – FONTE 2

Adaptado de: TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras, p. 410 a 413 in: PINSKY, PRIORE organizadoras). História das mulheres no Brasil, São Paulo: Contexto, 2015.



MORAIS FILHO, José Nascimento. "Maria Firmina dos Reis, fragmentos de uma vida". São Luís: Governo do Estado do Maranhão, 1975.

Nísia Floresta



NÍSIA FLORESTA: FONTE 1

“Num tempo em que a grande maioria das mulheres brasileiras vivia trancafiada em casa sem nenhum direito; quando o ditado popular dizia que “o melhor livro é a almofada e o bastidor” e tinha foros de verdade para muitos, nesse tempo Nísia Floresta dirigia colégio para moças no Rio de Janeiro e escrevia livros e mais livros para defender os direitos femininos, dos índios e dos escravos. Nísia deve ter sido uma das primeiras mulheres no Brasil a romper os limites do espaço privado e a publicar textos em jornais da chamada grande imprensa.”

FONTE: Duarte, Constância Lima. Nísia Floresta: uma mulher à frente do seu tempo: fotobiografia / Constância Lima Duarte; p.41, ilustrações de Luiz Fernando Ricardi. Brasília: Mercado Cultural, 2006, 120 p.

Imagem disponível em: <http://www.projetomemoria.art.br/Nisia_Floresta/pro_livro_foto.html>. Acesso em 08 mar 2020.

NÍSIA FLORESTA (1810-1885)

Mestra na doutrina e na ficção. Quando observamos o percurso realizado pelas mulheres na conquista de seus direitos mais elementares, como o de ser alfabetizada, poder frequentar escolas, ou simplesmente ser considerada dotada de inteligência, verificamos o quanto esse trajeto foi penoso. Em parte, é possível vislumbrá-lo através das trilhas deixadas por algumas escritoras em seus textos, conscientes de que faziam parte de uma reduzida elite de mulheres letradas, e que a educação era importante para a valorização social do gênero feminino. Dentre as que participaram desse debate, ao longo do século XIX, está a norte-rio grandense Nísia Floresta Brasileira Augusta, autora de importantes títulos sobre a mulher, professora e fundadora de colégios para meninas, que muito contribuiu para o avanço da educação feminina em nosso país. Este nome, melhor, pseudônimo, pertenceu à Dionísia Gonçalves Pinto, nascida em Papari (RN), em 1810, e que, após residir em diversos Estados brasileiros, como Pernambuco, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro, mudou-se para o Velho Mundo. Na Europa, durante alguns anos ela viajou por diversos países, como Portugal, Inglaterra, Alemanha, Grécia e Itália, até se fixar na França, e morrer, em 1885, nos arredores de Rouen. [...] Num tempo em que a grande maioria das mulheres brasileiras vivia trancafiada em casa sem nenhum direito; quando o ditado popular dizia que “o melhor livro é a almofada e o bastidor” e tinha foros de verdade para muitos, nesse tempo Nísia Floresta dirigia colégio para moças no Rio de Janeiro e escrevia livros e mais livros para defender os direitos femininos, dos índios e dos escravos. Nísia deve ter sido uma das primeiras mulheres no Brasil a romper os limites do espaço privado e a publicar textos em jornais da chamada grande imprensa. E foram muitas as colaborações que a cada dia surgiam sob a forma de crônicas, contos, poesias e ensaios. Aliás, esse é um traço da modernidade de Nísia Floresta: sua constante presença na imprensa nacional desde 1830, sempre comentando as questões mais polêmicas da época. Se lembrarmos que apenas em 1816 a imprensa chegou ao país, mais se destaca o papel pioneiro que esta brasileira desempenhou no cenário nacional.

NÍSIA FLORESTA: FONTE 2

FONTE: Duarte, Constância Lima. Nísia Floresta: uma mulher à frente do seu tempo: fotobiografia/ Constância Lima Duarte; p.41, ilustrações de Luiz Fernando Ricardi. Brasília: Mercado Cultural, 2006, 120 p.

NÍSIA FLORESTA

Observando o conjunto da obra desta autora – quinze títulos, publicados em português, francês, inglês e italiano – percebe-se o diálogo que os textos realizam entre si[...]. O propósito de formar e modificar consciências perpassa quase todos os livros, que se unem em torno de um projeto coerente e consciente de alterar o quadro ideológico social. Em 1832, por exemplo, ao escrever *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*, foi dado o primeiro passo nessa trajetória, ou plantada a primeira semente que germinaria em diversos outros escritos. [...] Trata dos direitos das mulheres à instrução e ao trabalho, e exige que as mulheres sejam consideradas inteligentes e merecedoras de respeito pela sociedade. [...] Se lembrarmos que nesse tempo a grande maioria das mulheres brasileiras vivia enclausurada em preconceitos, sem nenhum direito que não fosse o de ceder e aquiescer sempre à vontade masculina, mais surpreendente se torna sua iniciativa. A autora foi uma honrosa exceção em meio à massa de mulheres submissas, analfabetas e anônimas, e por isso costuma ser lembrada como a precursora do feminismo no Brasil e na América Latina, pois não existem registros de textos anteriores realizados com essas intenções. Nísia questiona, no livro, o porquê de não haver mulheres ocupando cargos de comando, tais como de general, almirante, ministro de Estado e outras chefias. Ou ainda, porque não estão elas nas cátedras universitárias, exercendo a medicina, a magistratura ou a advocacia, uma vez que têm a mesma capacidade que os homens[...].

Em outros trabalhos, também ela será pioneira, como quando trata do índio brasileiro. No poema intitulado *A lágrima de um caeté*, de 1849, além do posicionamento da autora a respeito do indígena, temos a lusofobia, o elogio da natureza e a exaltação de valores indígenas. [...]

Uma outra narrativa importante é “Páginas de uma vida obscura”, que circulou como folhetim no jornal *O Brasil Ilustrado*, no ano de 1855, e contém a história de um escravo, desde que foi trazido da África ainda criança, seus atos de heroísmo e a dedicação ao trabalho até a morte. Pode-se perceber no texto as primeiras manifestações do pensamento de Nísia Floresta no que diz respeito ao sistema escravocrata. Ela enaltece as qualidades do homem negro, defende com ênfase um tratamento humanitário por parte dos senhores de escravos, e se revela sinceramente condoída com o sofrimento do outro. Alguns anos mais tarde, por volta de 1870, a autora vai defender apaixonadamente a abolição[...].

NÍSIA FLORESTA: FONTE 3

FONTE: Duarte, Constância Lima. Nísia Floresta: uma mulher à frente do seu tempo: fotobiografia / Constância Lima Duarte; p.41, ilustrações de Luiz Fernando Ricardi. Brasília: Mercado Cultural, 2006, 120 p.

Disponível 08 mar 2020, em <http://www.projetomemoria.art.br/NisiaFloresta/pro_livro_foto.html>.

NÍSIA FLORESTA

Nísia Floresta frequentou cursos de botânica[...]. Das viagens pela Europa, resultaram alguns livros que, bem ao gosto da época, contêm suas impressões dos lugares que ia conhecendo. Mas, Nísia Floresta não realiza simples relatos de viagem, pois descreve com riqueza de detalhes as cidades, igrejas, museus, parques, bibliotecas e monumentos, detendo-se nos tipos humanos, e comentando tudo com sensibilidade e erudição[...]. Em outro ensaio, *O Brasil*, ela resume a história da nação brasileira, e fala das riquezas econômicas e dos escritores mais conhecidos. [...] Mas é precisamente a questão da educação o tema que mais encontramos ao longo da produção intelectual de Nísia Floresta, veiculada tanto em discursos e novelas como em ensaios e colaborações jornalísticas. A utopia feminista que moveu inúmeras mulheres no século XIX, na Europa e nas Américas, e via a educação como a condição primeira e fundamental para a libertação da mulher, da situação de opressão e de submissão em que se encontrava, também parece ter contaminado a obra de Nísia Floresta. [...] O Opúsculo humanitário é um exemplo do primeiro tipo. Publicado em 1853, o livro traz a síntese das críticas que a autora fez à educação de seu tempo, suas propostas de mudança e seus principais argumentos na defesa de suas ideias. Também *A mulher*, de 1857, identifica-se com o tom utilizado no Opúsculo humanitário, pelas denúncias e críticas que faz à educação então destinada ao sexo feminino[...]As ideias que Nísia Floresta expressou nessas obras fundamentaram seu exercício do magistério, a que se dedicou desde jovem, em Recife e em Porto Alegre, e também a proposta filosófica e educacional do colégio que manteve no Rio de Janeiro de 1838 a 1855, com o nome de Colégio Augusto. Nessa época, é bom lembrar, a grande maioria das escolas era dirigida por mulheres estrangeiras, como mrs. Wilfords, mme. Louise Halbout, mme. Mallet, a baronesa de Geslin, Mrs. Hitchings, mme. Lacombe, Mme. Carolina Hoffmann e mme. Tanière.

FONTE: Duarte, Constância Lima. Nísia Floresta: uma mulher à frente do seu tempo: fotobiografia / Constância Lima Duarte; p.41, ilustrações de Luiz Fernando Ricardi. Brasília: Mercado Cultural, 2006, 120 p.

Nísia foi, com certeza, uma das primeiras brasileiras a ter um colégio no país. No Jornal do Comércio de 31 de janeiro de 1838, foi estampado o seguinte anúncio do novo estabelecimento de ensino:

D. Nísia Floresta Brasileira Augusta tem a honra de participar ao respeitável público que ela pretende abrir no dia 15 de fevereiro próximo, na Rua Direita no 163, um colégio de educação para meninas, no qual, além de ler, escrever, contar, coser, bordar, marcar e tudo o mais que toca à educação doméstica de uma menina, ensinar-se-á a gramática da língua nacional por um método fácil, o francês, o italiano, e os princípios mais gerais da geografia. Haverão igualmente neste colégio mestres de música e dança. Recebem-se alunas internas e externas. (...)

Era dele diretora d. Nísia Floresta Brasileira Augusta (...). Literata de valor, poetisa, infatigável polemista e erudita publicista, no Brasil e em Portugal, exerceu com grande proficiência o magistério. Colaborou essa ilustre compatriota no Jornal do Comércio, no Mercantil e no Diário do Rio, bem como em várias revistas do tempo. Conhecia diversas línguas e escrevia o francês com graça e facilidade.² Esta escola, segundo depoimento de todos os que sobre ela escreveram, trouxe avanços consideráveis para a educação de seu tempo. E, entre as inovações aí reconhecidas, costumam ser lembradas o ensino do latim, do francês, do italiano e do inglês, bem como respectivas gramáticas e literaturas; o estudo da geografia e da história do país; a prática da educação física; e a limitação do número de alunas por turma como forma de garantir a qualidade do ensino.

Tais questões consistiam realmente em novidades porque os demais colégios femininos enfatizavam principalmente o desenvolvimento de prendas domésticas e se limitavam a um ensino superficial da língua materna e a noções rudimentares das quatro operações. A valorização da “educação da agulha” em detrimento da instrução era um fato tão aceito como sendo o mais correto, que não faltou quem criticasse o colégio de Nísia Floresta por incluir disciplinas consideradas supérfluas para a formação das meninas. Um dos críticos, por exemplo, no jornal O Mercantil, de 2 de janeiro de 1847, fez o seguinte comentário acerca dos exames finais em que várias alunas haviam sido premiadas com distinção: “trabalhos de língua não faltaram; os de agulha ficaram no escuro. Os maridos precisam de mulher que trabalhe mais e fale menos”... (DUARTE, 2010, p. 11 a 17).

FONTE: Duarte, Constância Lima. Nísia Floresta: uma mulher à frente do seu tempo: fotobiografia / Constância Lima Duarte; p.41, ilustrações de Luiz Fernando Ricardi. Brasília: Mercado Cultural, 2006, 120 p.

NÍSIA FLORESTA - FONTE 6

D. Nísia Floresta Brasileira Augusta tem a honra de participar ao respeitável público que ela pretende abrir no dia 15 de fevereiro próximo, na Rua Direita no 163, um colégio de educação para meninas, no qual, além de ler, escrever, contar, coser, bordar, marcar e tudo o mais que toca à educação doméstica de uma menina, ensinar-se-á a gramática da língua nacional por um método fácil, o francês, o italiano, e os princípios mais gerais da geografia. Haverá igualmente neste colégio mestres de música e dança. Recebem-se alunas internas e externas. A diretora, que há quatro anos se emprega nesta ocupação, dispensa-se de entreter o respeitável público com promessas de zelo, assiduidade e aplicação no desempenho dos seus deveres, aguardando ocasião em que possa praticamente mostrar aos pais de família que a honrarem com a sua confiança, pelos prontos progressos de suas filhas, que ela não é indigna da árdua tarefa que sobre si toma. (...) (DUARTE, 2010, p. 16).

Adaptado de: Constância Lima Duarte. *BRASIL, MEC. Coleção Educadores. Nísia Foresta. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora, Massangama, 2010.*

Enedina Alves Marques



ENEDINA ALVES MARQUES – FONTE 1

“Enedina Alves Marques foi a primeira mulher a se diplomar em engenharia civil na região sul do Brasil, em 1945. A sua formatura foi marcada, essencialmente, como um feito de grande curiosidade para a sociedade curitibana, pelo fato de ter conseguido transpor um espaço hegemonicamente masculino e branco.”

Fonte: SANTANA, Jorge Luiz. Revista. *ENEDINA ALVES MARQUES: A TRAJETÓRIA DA PRIMEIRA ENGENHEIRA DO SUL DO PAÍS NA FACULDADE DE ENGENHARIA DO PARANÁ (1940-1945)*. Vernáculo, n. 28, 2.º sem/2011 42, p. 52

Imagem disponível em: https://www.geledes.org.br/campanha-por-enedina-mulher-negra-e-pioneira/?gclid=CjwKCAjwgdX4BRB_EiwAg8O8Hd01K5znUZfVECFJ6Mt5skOyVatd984vtdhGz5jCCrfpkN_6Gz9E_xo. Acesso em: 20/07/2020.

Enedina Alves Marques



ENEDINA ALVES MARQUES – FONTE 2

ENEDINA ALVES MARQUES – FONTE 2

Enedina quando era professora em Rio Negro/ PR ao lado de suas colegas. Fonte:
<http://www.palmares.gov.br/?p=44290>. Acesso em: 06/02/ 2020

Enedina Alves Marques

Enedina Alves Marques nasceu no dia 13 de janeiro de 1913, em Curitiba no Paraná. Formou-se engenheira no ano de 1945, sendo a primeira mulher negra no Brasil a se formar em Engenharia e primeira mulher a ter essa graduação no estado do Paraná.

Filha de doméstica, foi criada na casa da família do delegado e major, Domingos Nascimento Sobrinho, para quem sua mãe (carinhosamente chamada dona Duca) trabalhava. Sempre foi tratada como parte da família. Enedina tinha a mesma idade da filha de Domingos e para que pudesse fazer companhia uma a outra ele a matriculou nos mesmos colégios e assim, foi alfabetizada na *Escola Particular da Professora Luiza Dorfmond*, entre 1925 e 1926.

Em 1927, começou a estudar na *Escola Normal* onde frequentou até 1931, formando-se no curso Normal. Durante 1932 e 1935, Enedina passou a trabalhar como professora em cidades no interior do estado, como Rio Negro, São Mateus do Sul, Cerro Azul, Campo Largo.

Entre os anos de 1935 e 1937 ela retorna à capital para cursar no *Novo Ateu*, o *Madureza – Curso intermediário*, que era exigido na época para o magistério, equivalente nos dias de hoje a um supletivo ginásial. Nesse mesmo período, passa a morar com a família do construtor *Mathias Caron*, em *Juvevê*. Um amigo e parente da família, *Jota Caron*, é quem garante sua presença na casa da família. Mesmo não sendo formalmente empregada, Enedina pagava os préstimos de moradia com serviços domésticos.

Ainda em 1935, Enedina passou a lecionar no *Colégio Nossa Senhora Menina*, ainda no Juvevê. Onde passou a dar aulas e montou classes seriadas de alfabetização, após isso ganhou classe na *Escola de Linha de Tiro*.

No ano de 1940 inicia sua graduação em Engenharia, na *Faculdade de Engenharia da Universidade do Paraná*, onde se graduou como Engenheira Civil no ano de 1945.

Em 1946, Enedina tornou-se auxiliar de engenharia na *Secretaria de Estado de Viação e Obras Públicas do Paraná*. No ano seguinte foi deslocada para trabalhar no *Departamento Estadual de Águas e Energia Elétrica*, após ser descoberta pelo então governador *Moisés Lupion*.

Nesse período realiza o que para muitos foi seu maior feito como engenheira, a construção da *Usina Capivari-Cachoeira*. Também trabalha no Plano Hidrelétrico do estado, além de atuar no aproveitamento das águas dos rios *Capivari*, *Cachoeira* e *Iguaçu*. Apesar de ser vaidosa em sua vida pessoal, durante a obra na Usina, ficou conhecida por usar macacão e portar uma arma na cintura. Que usava, atirando para o alto sempre quando fosse necessário se fazer respeitada. Enérgica e rigorosa, impunha-se sempre, pois além de ser mulher era negra. Trabalhava em um ambiente majoritariamente ocupado por homens.

Fonte : CRUZ, Debora. <https://goo.gl/mABblv> apud Fundação Palmares. Acesso em: 06 /02 2020. ENEDINA ALVES MARQUES – FONTE 3

Enedina Alves Marques

Enedina Alves Marques teve uma trajetória acadêmica de seis anos na FEP devido à reprovação em algumas disciplinas. O curso de engenharia civil possuía uma duração de cinco anos. Entretanto, havia um elevado índice de evasão e reprovação ao longo do curso da turma que iniciava com a possibilidade de igualar-se à turma no terceiro semestre. O histórico escolar de Enedina apresenta exames de segunda época e reprovações em diversos momentos. Elfrida relata que havia preconceito e perseguição no espaço acadêmico e justifica ao afirmar que Enedina era bastante inteligente:

[...] ela foi reprovada algumas vezes, não sei em qual ano, em qual situação, que situação... (chora e faz uma pequena pausa), [...] ela foi reprovada e ela dizia: Eu não desisto, (pausadamente), eu vou até o fim, um dia eles enjoam da minha cara e me aprovam. E foi o que realmente aconteceu, ela não desistiu não, foi em frente.

SANTANA, Jorge Luiz. Revista. *ENEDINA ALVES MARQUES: A TRAJETÓRIA DA PRIMEIRA ENGENHEIRA DO SUL DO PAÍS NA FACULDADE DE ENGENHARIA DO PARANÁ (1940-1945)*. Vernáculo, n. 28, 2.º sem/2011 42, p. 63).

ENEDINA ALVES MARQUES – FONTE 4

Enedina Alves Marques

Segundo o professor Puppi, os alunos que fizeram o uso do programa de gratuidade foram os de pessoas influentes da sociedade paranaense e os raríssimos filhos de trabalhadores simples. Da mesma maneira como observado pela pesquisa, o colega de Enedina, professor normalista e filho de pedreiro, Adelino Silva afirma:

Enedina pagava [...], ela não ganhou o auxílio, o ensino gratuito era para os filhos dos peixinhos [...] eu requeri e o requerimento morreu no protocolo, nunca ninguém foi lá atrás de mim, requeri três anos nunca consegui, o último ano quem conseguiu pra mim foi o Diretório de Engenharia, porém eu já estava em uma situação que era boa e a Enedina nunca conseguiu. (Adelino apud Santana, p. 60, 2011).

Enedina não pagou moradia na casa de Iracema e Mathias Caron porque ali também era o seu local de trabalho. Havia uma contrapartida na relação entre Enedina e os seus patrões, pois ela “ajudava” a família nas atividades domésticas e os donos da casa não a remuneravam, este jogo ajudava no pagamento da sua mensalidade acadêmica.

SANTANA, Jorge Luiz. Revista. *ENEDINA ALVES MARQUES: A TRAJETÓRIA DA PRIMEIRA ENGENHEIRA DO SUL DO PAÍS NA FACULDADE DE ENGENHARIA DO PARANÁ (1940-1945)*. Vernáculo, nº 28, 2º sem/2011 42, p. 54 e 55

ENEDINA ALVES MARQUES – FONTE 5



- *Documentário 1: Além de tudo, Ela*



“Curta metragem biográfico documental sobre a primeira mulher negra a se formar engenheira no Brasil, Enedina Alves Marques, partindo da perspectiva e relação de sua sobrinha Lizete Marques, sua afilhada Mirela Goncho e o pesquisador e historiador Sandro Luis Fernandes. “

Ficha técnica

Direção Mickaelle Lima Souza Pâmela Kath Lívia Zanuni Pedro Vilo

Produção e Pesquisa Mickaelle Lima Souza

Assistência de Direção Pâmela Kath

Direção de Fotografia Lívia Zanuni

Som Direto e Finalização de Som Pedro Vilo

Montagem Pedro Vilo **Colorização** Lívia Zanuni

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QU1MOrJ6i-E&feature=youtu.be>.
Acesso em: 22/07/2020.

- *Documentário 2: Enedina Alves Marques por Sandro Luis Fernandes*

“Pré documentário produzido pelas alunas de Jornalismo da PUC-PR, Sarah Lima e Yasmin Soares, para a disciplina de Cinema e Documentário. “

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6cORPVXZylU&feature=youtu.be>.

Acesso em: 22/07/2020

Joenia Wapichana



Joenia Wapichana - Fonte 1 - Foto: Mel Snyder. Disponível em: <https://cimi.org.br/2018/10/joenia-wapichana-a-primeira-mulher-ndigena-deputada-federal-em-190-anos-de-parlamento/> . Acesso em: 17/07/2020.

Joenia Wapichana



Joenia Wapichana - **Fonte 2**

Foto: Valdir Wasmann. Disponível em: <https://cimi.org.br/2018/10/joenia-wapichana-a-primeira-mulher-indigena-deputada-federal-em-190-anos-de-parlamento/> . Acesso em: 17/07/2020

Joenia Wapichana: a primeira mulher indígena Deputada Federal.

Pela primeira vez, em 190 anos de Parlamento, uma mulher indígena tem eleita assento no legislativo brasileiro. Joênia Wapichana (Rede) recebeu 8.491 votos nas eleições de 2018 e foi eleita Deputada Federal pelo estado de Roraima. A indígena ocupará uma das oito cadeiras reservadas ao estado na Câmara dos Deputados

A decisão de concorrer ao pleito eleitoral, segundo Joenia, ocorreu durante a 47ª Assembleia Geral dos Povos Indígenas de Roraima, após análise política sobre a situação dos povos indígenas no Brasil. [...] Joenia Wapichana foi indicada pelo movimento indígena de Roraima e hoje une-se ao feito histórico de Mario Juruna, primeiro indígena a conquistar uma vaga na Câmara dos Deputados (1983-1987). Desde a saída do Xavante do Congresso, em 1986, nenhum indígena havia ocupado vaga no legislativo.

Em sua trajetória, Joenia Wapichana também foi a primeira mulher indígena a se formar em direito no Brasil, em 1997, pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). “Fui a quinta colocada, onde só tinha filho de deputado, filho de dono de jornais. Mas competi de igual com eles. Acabei me formando em quatro anos, em um curso que o mínimo era cinco”, contou em vídeo para o RenovaBR, grupo do qual faz parte. Posteriormente, conquistou o título inédito de mestre pela Universidade do Arizona, nos Estados Unidos. No Supremo Tribunal Federal (STF), a indígena também protagonizou um marco ao ser a primeira advogada indígena da história a realizar uma sustentação oral durante o julgamento que definiu a demarcação da TI Raposa Serra do Sol (RR).

Joenia Wapichana - **Fonte 3**

Joenia Wapichana - **Fonte 3**

CALAZANS, Michel; CAVALLI, Guilherme; WAPICHANA. Joenia Wapichana. A primeira mulher indígena eleita Deputada Federal. Disponível em: <https://cimi.org.br/2018/10/joenia-wapichana-a-primeira-mulher-indigena-deputada-federal-em-190-anos-de-parlamento/> . Acesso em: 17/07/2020.

LAUDELINA DE CAMPOS MELO



LAUDELINA DE CAMPOS MELO – FONTE 1

Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2010/04/27/fundadora-do-primeiro-sindicato-de-trabalhadoras-domesticas-do-brasil-laudelina-de-campos-mello-lutou-por-sua>. Acesso em: 20/07/2020

LAUDELINA DE CAMPOS MELO – FONTE 1

“Ativista sindical e trabalhadora doméstica. Sua trajetória foi marcada pela luta contra o preconceito racial, subvalorização das mulheres e exploração da classe trabalhadora. Combateu a discriminação da sociedade em relação às empregadas domésticas, exigindo melhor remuneração e igualdade de direitos sociais. Sua atuação permitiu a regulamentação do emprego doméstico como fundadora do Sindicato das empregadas domésticas. Laudelina nasceu em 12 de outubro de 1904, em Poços de Caldas, Minas Gerais. Aos sete anos de idade, começou a trabalhar como empregada doméstica, aos 16 anos deu início à sua atuação em organizações de cunho cultural, sendo eleita presidenta do Clube 13 de Maio, agremiação que promovia atividades recreativas e políticas entre os negros de sua cidade.”

Fonte: Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/herois/laudelina>. Acesso em: 20/07/2020.

LAUDELINA DE CAMPOS MELO

"Nasci em Poços de Caldas, sul de Minas, em 12 de outubro de 1904. Filha de pais descendentes de escravos Marcos Aurélio de Campos e Sidônia...Minha infância foi de menina pobre...A minha mãe foi dada. Minha avó deu minha mãe pra irmã da sinhá dela...Então esta sinhá que minha mãe foi doada pra ela...Então a minha mãe foi dada pra esta sinhá que era pra pajear a menina moça dos patrões (...)Aí a sinhá mandou buscar a minha mãe, mandou um português que era capacho dela lá(...) Aí ele (o português) começou a chicotear a minha mãe no caminho(...) A minha irmã estudou no colégio de freiras, onde minha mãe estudou com a filha da sinhá, minha irmã estudou nesse colégio, mas foi uma barra pois (o colégio) não aceitava negros. Ela conseguiu por intermédio do compadre que ela tinha. Todos nós fomos batizados, o que não foi batizado foi crismado por branco. Naquela época era tudo compadre branco..."

FONTE: Laudelina de Campos Mello em entrevista à Elisabete Pinto. Apud. PINTO, Elisabeth. Etnicidade, Gênero e Educação: A Trajetória de Vida de D.^a Laudelina de Campos Mello (1904-1991). Vol. 1- Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação, 1993. 493 pp.

LAUDELINA DE CAMPOS MELO – FONTE 2

LAUDELINA DE CAMPOS MELO

"Os espaços de lutas coletivas, nos quais ela participou (partidos políticos, sindicatos e outros) nas décadas de 1920 a 1970, também não lhe proporcionaram a oportunidade de contemplar os símbolos culturais étnicos, ligados ao lazer ou à religião de origem africana, pois qualquer discurso seu que colocasse em evidência os símbolos afro-brasileiros nesses espaços deslegitimaria e desautorizaria a sua ação política. Entretanto em um dos seus últimos depoimentos, revelou ser adepta do candomblé ou da umbanda, conforme segue abaixo transcrito: se eu não fosse filha de bons santos, se eu não fosse de uma corrente forte, se meus santos não me protegessem, meus orixás, eu iria presa como comunista....dona Laudelina...agia politicamente omitindo todo tempo a sua ligação com a religiosidade africana e se declarando publicamente católica. A iniciação de Dona Laudelina no candomblé ou umbanda pode ter se dado nos anos de 1927 a 1934, período em que residiu em São Paulo....Contudo, a identidade religiosa ficou na obscuridade e quase toda a sua vida."

Fonte: PINTO, Elisabete. *Etnicidade, Gênero e Educação: Trajetória de vida de Laudelina de Campos Mello*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2015, pp. 505 e 506. *Apud* Crespo, Fernanda Nascimento. *O Brasil de Laudelina: uso do biográfico no ensino de história*– 2016 p. 83).

“ As narrativas contemporâneas, como nas lendas antigas o homem é o herói privilegiado. [...]de costume a imagem do pai é, como no mundo real, aureolada de glória. É sob a égide do pai divinizado pela ausência que se desenrolam os dramas femininos de Little Women. Nos romances de aventura são os meninos que fazem a volta ao mundo, que viajam como marinheiros nos navios, que se alimentam na floresta com fruta-pão. Todos os acontecimentos importantes ocorrem por intermédio dos homens. A realidade confirma esses romances e essas lendas. Se a menina lê os jornais, se houve a conversa dos adultos, constata que hoje, como outrora os homens dirigem o mundo. Os chefes de Estado, os generais, os exploradores, os músicos, os pintores que ela admira são homens; são homens que fazem seu coração bater de entusiasmo”. (BEAUVOIR, 2016, p. 35).

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: fatos e mitos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

“Até os doze anos, a menina é tão robusta quanto os irmãos e manifesta as mesmas capacidades intelectuais; não há terreno em que lhe seja proibido rivalizar com eles. Se, bem antes da puberdade e, as vezes, mesmo desde a primeira infância, ela já se apresenta como sexualmente especificada, não é porque misteriosos instintos a destinem imediatamente à passividade, ao coquetismo, á maternidade: é porque a intervenção de outrem na vida da criança é quase original e desde seus primeiros anos sua vocação lhe é imperiosamente insuflada “. (BEAUVOIR, 2016, vol. 2, p. 12).

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: fatos e mitos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

“Compreende pouco a pouco que, se a autoridade do pai não é a que se faz sentir mais cotidianamente, é entretanto a mais soberana; reveste-se ainda de mais brilho pelo fato de não ser comprometida; mesmo se, na realidade, é a mulher que reina soberanamente em casa, tem ela, em geral, a habilidade de pôr à frente a vontade do pai; nos momentos importantes, é em nome dele que ela exige, recompensa ou pune. A vida do pai é cercada de um prestígio misterioso: as horas que passa em casa, o cômodo em que trabalha, os objetos que o cerca, suas ocupações e manias têm um caráter sagrado. Ele é quem alimenta a família, é o responsável e o chefe.[...], mas a situação da criança é então profundamente mudada: é chamada a tornar-se um dia mulher semelhante a sua mãe, todo-poderosa- nunca será o pai soberano; o laço que a ligava a mãe era uma emulação ativa. Do pai ela só pode esperar passivamente uma valorização. O menino apreende a superioridade paterna através de um sentimento de rivalidade; ao passo que a menina a sofre com uma admiração impotente.”(BEAUVOIR, 2016, vol. 2, p. 33)

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: fatos e mitos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

A existência dessa hierarquia parece ser confirmada por todas as informações que chegam até as meninas, segundo Beauvoir:

“ Sua cultura histórica, literária, as canções as lendas com que embalam são uma exaltação do homem. São os homens que fizeram a Grécia, o Império, Romano, a França e todas as nações, que descobriram a Terra e inventaram os instrumentos que permitem explorá-la, que a governam, que a povoaram de estátuas, de quadros e de livros. A literatura infantil, a mitologia, contos, narrativas refletem os mitos criados pelo orgulho e os desejos: é através dos olhos masculinos que a menina explora o mundo e nele decifra seu destino. A superioridade masculina é esmagadora.” (BEAUVOIR, 2016, p. 34).

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: fatos e mitos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

AS MULHERES OU OS SILENCIOS DA HISTÓRIA (MICHELLE PERROT)

Seus sussurros e seus murmúrios correm na casa, insinuam-se nos vilarejos fazedores de boas ou más reputações, circulam na cidade misturando aos barulhos do mercado ou lojas, inflados as vezes por suspeitos e insidiosos rumores que flutuam nas margens da opinião. Teme-se sua conversa fiada e sua tagarelice, forma no entanto desvalorizadas da fala. Os dominados podem sempre esquivar-se, desviar as proibições, preencher os vazios do poder, as lacunas da História. Imagina-se sabe-se que as mulheres não deixaram de fazê-lo. Frequentemente, também faziam de seu silêncio uma arma. (PERROT, 2005, p. 10).

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

“a escuta, a espera, o guardar as palavras no fundo de si mesmas” [...] “aceitar, conformar-se, obedecer, submeter-se e calar-se. Pois esse silêncio imposto pela ordem simbólica não é somente o silêncio da fala, mas também o da expressão, gestual ou escriturária”. (PERROT, 2005, p. 11).

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

A memória das mulheres pode ser encontrada no “mundo calado e permitido das coisas”, e isso deve-se ao velho costume de ser arquivar as famosas lembranças que:

Se retraem em matéria mais humilde: a roupa branca e os objetos. Ninharia, presentes recebidos em um aniversário ou uma festa, bibelôs trazidos de uma viagem ou de uma excursão, “mil nadas” preenchem vitrines, pequenos, museus da lembrança feminina. As mulheres têm paixão pelos estojos, pelas caixinhas e medalhões em que elas guardam seus tesouros: mechas de cabelo, flores secas, joias de família, miniaturas que antes das fotografias, permitiam que se conservasse o rosto amado. Mais tarde, fotografias individuais ou de família, emolduradas ou reunidas em álbuns, estes herbários de lembrança, alimentam uma nostalgia indefinidamente enfraquecida. Coletâneas de croquis e de cartões postais memorizam as viagens. Além do mais, as mulheres são levadas a fazer tais coleções pela engenhosidade de uma papelaria em pleno desenvolvimento. (PERROT, 2005, p. 37).

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

[...]constituem outra forma de acumulação. O enxoval, cuidadosamente preparado nos meios populares, rurais sobretudo, 'é uma longa história entre mão e filha'. A confecção do enxoval é um legado de conhecimento e de segredos do corpo e do coração, longamente destilados. (PERROT, 2005, p. 38)

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

Perrot constata que a memória das mulheres está ligada ao privado, a família, ao íntimo, “ao menos as mulheres de outrora e para o que resta do passado nas mulheres (o que não é pouco)” (PERROT, 2005, p.39). É tarefa das mulheres conservar essa memória, [...]cabe a elas a transmissão das histórias de família, feita geralmente de mãe para filha, ao folhear álbuns de fotografia aos quais juntas, elas acrescentam um nome, uma data, destinados a fixar identidades já em vias de apagamento. (PERROT, 2005, p. 39).

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

Apesar da imposição do silêncio, Perrot deixa muito claro: as mulheres falam, e muito. Falam em casa, no mercado, entre elas,

[...] no lavadouro local de mexericos, temido pelos homens que tem medo de suas confidências. O incessante murmúrio acompanha na surdina, a vida cotidiana. Ele exerce múltiplas funções de transmissão e de controle, de troca e de rumos. As mulheres contam, dizem e maldizem, cantam e choram, suplicam e rezam, chamam e protestas tagarelam e zombam, gritam e vociferam. (PERROT, 2005, p. 317).

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

“ A família é a parte que lhes cabe, seu lugar e seu dever. Desta família, elas são os membros indispensáveis, mas submetidos à autoridade do pai que, ao mesmo tempo, governa e representa a família. Ora a família o principal interlocutor do Estado”

(PERROT, 2005, p. 337).

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

Dedicado a Anacelli,
Cláudia Lacerda, Angela Ruiz,
Elaine Balestero...



64.B



Continuará... Glauco

646.B



Glauco

Mulheres negras

“Às mulheres negras do pós-abolição, por exemplo, não cabem o argumento de que eram proibidas de trabalhar fora e de que tinham que se dedicar apenas à sua família e ao trabalho doméstico. A explicação para isso é a realidade delas, nesse contexto, em que os homens negros tiveram dificuldades de inclusão no mercado de trabalho. Assim, coube às mulheres o provimento da casa através de ganhos com o trabalho como empregadas domésticas em casas de família. Isso porque, com a abolição da escravidão, o trabalho nas lavouras e nas fábricas teve como preferência a mão de obra do imigrante europeu, tido como superior e mais capacitado pelas elites da época e, por esse motivo, foram incentivados pelo governo brasileiro à migrarem para o Brasil.

No caso do trabalho doméstico, em casa de família, não houve grande adesão por parte das mulheres imigrantes, pois suas famílias vetaram e, com isso, restou às elites optarem pela contratação da mão de obra das mulheres negras para esse fim.”

GONÇALVES, Giselia dos Santos de Melo. *A condição feminina e o uso de histórias de vida na formação da consciência histórica*. Dissertação de conclusão de mestrado profissional. Curitiba, UNESPAR: 2020, pg. 53.