

ELAINE PROCHNOW PIRES

**IDEIAS HISTÓRICAS DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO SOBRE
REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES NO ENSINO DE
HISTÓRIA DO BRASIL: ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Ensino de História do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História.

Orientadora: Prof.^a Dra. Cristiani Bereta da Silva

FLORIANÓPOLIS

2016

P667i Pires, Elaine Prochnow
Ideias históricas de jovens do ensino médio sobre representação das
mulheres no ensino de História do Brasil: estudo de caso / Elaine Prochnow
Pires. - 2016.
191 p. ; 21 cm

Orientadora: Cristiani Bereta da Silva

Bibliografia: p. 165 - 172

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina,
Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação
em História, Florianópolis, 2016.

1. História – Estudo e ensino. 2. Mulheres – Brasil – História. I. Silva,
Cristiani Bereta da. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa
de Pós-Graduação em História. III. Título.

CDD: 907 – 20.ed.


Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

ELAINE PROCHNOW PIRES


**IDEIAS HISTÓRICAS DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO SOBRE REPRESENTAÇÃO
DAS MULHERES NO ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL: ESTUDO DE CASO**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre/a, no curso de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Banca julgadora:

Orientadora: 
Doutora Cristiani Bereta da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro: 
Doutora Cristina Scheibe Wolff
Universidade Federal de Santa Catarina

Membro: 
Doutora Luciana Rossato
Universidade do Estado de Santa Catarina

Florianópolis, 11 de julho de 2016.

Ao meu companheiro Paulo José da Fonseca Pires pelo apoio carinhoso desde o início dessa jornada. Também pelo professor preocupado que é, com uma educação libertadora e de qualidade a todas e todos.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão é imensa no final dessa trajetória de aprendizado, de lutas, de novas amizades e de grandes oportunidades.

Agradeço à minha Mãe e ao meu Pai que sempre incentivaram suas filhas a estudar com afinco e perseverança buscando a realização de seus sonhos. Se hoje sou Mestreira é aos mais sábios Mestres da vida que agradeço essa conquista: Mãe e Pai.

Às minhas irmãs Daniele, Liana e Caroline, mulheres guerreiras que nunca se abalaram com a tortuosidade preconceituosa da pequena cidade no interior de Santa Catarina onde nascemos, trabalhando e lutando com garra e força ensinadas pelo nosso Pai e nossa Mãe.

À minha filha Natália, pelas inúmeras vezes que ficou na escola me auxiliando com as atividades para que este trabalho pudesse ser realizado. Também pela guerreira que sempre foi, se mostrando forte em todas as adversidades e estando ao meu lado incondicionalmente.

Ao meu filho Vitor, que me fez entender que nas maiores turbulências é possível ter foco e perseverança.

Ao meu companheiro Paulo, pelas revisões textuais, pelos conselhos acadêmicos, pela palestra ministrada aos (as) estudantes em uma das sequências didáticas, pelo incansável incentivo nas horas difíceis e pelo imenso amor sempre e sempre.

Ao meu amigo, meu filho do coração Gustavo Carletto, pelos abstracts nos artigos dessa caminhada e desse texto e pela luz que trouxe à minha vida.

À Professora Dra. Cristiani Bereta da Silva, minha orientadora, a pessoa responsável pela concretização desse sonho. Por todos os textos sofríveis e que depois se tornaram meus alicerces na condução desse trabalho. Desde a disciplina

que cursei como aluna especial até a disciplina como aluna regular, as reuniões de orientação, de estudo coletivo, enfim, cada momento de convívio significam aprendizado, amor pelo ensino de História e ânimo para prosseguir.

À parceria do grupo de pesquisa Ensino de História, memória e culturas (CNPq/UDESC), especialmente as orientandas e orientandos da professora Cristiani. Por cada dica, sugestão, correção, revisão, ombro e abraço.

Às colegas e aos colegas da turma de mestrado que hoje se transformaram em verdadeiros amigos e amigas. Obrigada pelo ombro nos momentos de choradeira, pelas parcerias de hotel, de descontração, de confraternização.

À Professora Dra. Luciana Rossato, pelas minuciosas correções e pela sábias orientações na qualificação desse trabalho.

À Professora Dra. Cristina Scheibe Wolff, pelas correções e sugestões valiosas na qualificação deste trabalho, bem como pelo carinho de suas palavras.

À Professora Claudia Mortari, por abrir nossos olhos, ouvidos, apurar nosso tato e contribuir com a sensibilidade da percepção do outro lado, das histórias invisibilizadas por um ocidente branco e colonizador.

Ao Professor Dr. Rogério Rosa por tornar a teoria da História encantadora e pela compreensão e o carinho que dispendeu durante todo percurso.

À Professora Dra. Marcia Ramos de Oliveira que nos mostrou que é possível encontrar caminhos criativos e divertidos no Ensino de História.

À Professora Dra. Nucia Alexandra Silva de Oliveira, que com sua calma cativante e aquela bela barriga de nove meses, nos trouxe verdadeiros tesouros da Didática da História.

Ao Professor Carlos Eduardo Reis, pelo exemplo de lu pelos trabalhadores e trabalhadoras da educação.

À Fundação CAPES, pela bolsa recebida durante todo curso.

À direção, professoras, professores, funcionárias, estudantes da Escola de Educação Básica Adolfo Böving (2014 – 2016), pela compreensão, pelo apoio e incentivo. Por todas as vezes que precisei me ausentar em razão deste trabalho e do curso de Mestrado, e vocês me compreenderam, me substituíram e me apoiaram.

Meu coração se enche de emoção, saudades e gratidão pelas estudantes e pelos estudantes do terceiro ano matutino, turma 2015 da Escola de Educação Básica Adolfo Böving, que foram os sujeitos dessa investigação. Cristian, Dani, Fabi, Gabi, Gabriel Bueno, Gabriel Valente, Helton, Jaque, karol, Larissa Maiane, Larissa Morgana, Miguel, Monica, Ozéias, muito obrigada!

Você considera que as mulheres são profissionalmente tão capazes quanto os homens? Revolta-se quando alguém é discriminada, sofre violência ou é desqualificada por ser mulher? Acha que as mulheres, assim como os homens, têm direito ao prazer sexual? Se respondeu sim a essas questões, então você se identifica com uma importante bandeira do feminismo: a igualdade de direitos para homens e mulheres.

Joana Maria Pedro (2013, p. 238)

RESUMO

Este trabalho busca perceber as ideias históricas de estudantes do Ensino Médio sobre a representação das mulheres e das relações de gênero no ensino de História do Brasil. Nesse sentido, procura-se responder como os (as) estudantes se apropriam das discussões nas quais a importância das mulheres e a construção social das diferenças são debatidas. A investigação foi realizada numa turma de Ensino Médio, da Escola de Educação Básica Adolfo Böving, na cidade de Braço do Trombudo – SC, por meio de análise de conteúdos de História do Brasil selecionados em livros didáticos. A metodologia apresentada como elemento propositivo do trabalho se constituiu na análise de narrativas construídas pelos (as) estudantes, a partir de atividades propostas, no sentido de apurar sensibilidades e desenvolver olhares mais críticos no que tange ao tema estudado. A secundarização do lugar feminino nos registros históricos, em especial nos livros didáticos, sua invisibilização e a naturalização de comportamentos foram problematizadas em consequência da metodologia apresentada e aplicada no trabalho com o intuito de suprir a falta de informação e a forma como estas são abordadas. Sendo assim, o trabalho apresenta uma proposta para o ensino de História calcada na necessidade de discutir, em maior escala, a importância das mulheres na História do Brasil, ampliando o debate sobre gênero, feminismo e História das Mulheres. A partir de sequências didáticas e da proposição de construção de narrativas, pôde-se observar a limitação do material didático que subsidia o trabalho de professores e professoras na Educação Básica, bem como se percebeu as possibilidades de transformação de olhares acerca da História das Mulheres e as questões de gênero após as discussões empreendidas em sala de aula. Também, constatou-se a presença de transformações nas ideias históricas dos (as) estudantes, externalizadas nas narrativas elaboradas, compreendendo o sentido do aprendizado como instrumento

fundamental para um ensino de História com significado para a vida dos (as) estudantes.

Palavras-chave: Ideias Históricas. Ensino de História. História das Mulheres. Relações de Gênero.

ABSTRACT

This project intend to understand the historical ideas from high school students about the women's representation in history and the gender relations in history teaching on Brazil. In this sense, it tries to answer how the students take ownership on the discussions, in which the women's role and the social construction of the differences are debated. This research was made in a high school class, by the analysis of content in some textbooks about the History of Brazil. The methodology that is presented here as a propositional element of the work, it is the analysis of narratives constructed by the students, from activities proposals to establish sensitivities and develop more critical views regarding the subject studied. The undervaluation of women's role in historical records, especially in textbooks, their invisibility and the naturalization of behaviors were deconstructed from the methodology presented and used in the work to address the lack of information and the way they are addressed. Thus, this project presents a proposal for the teaching of history grounded in the need to discuss on a larger scale the importance of the women's role in the history of Brazil, expanding the debate about gender, feminism and women's history. From the didactic sequences and the proposition of construction of narratives, it could be observed the limitation of teaching material that supports the work of teachers in basic education, and it was noticed the possibilities of transformation in looks about women's history and gender issues after discussions undertaken in the classroom. It was found also the presence of changes in the historical ideas of the students externalized in the elaborate narratives, including the sense of learning as a key tool into the teaching of history with meaning to the lives of these students.

Key-words: Historical Ideas. History Teaching. Women's History. Gender Relations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – As mulheres eram educadas para serem boas esposas ...	84
Figura 2 – Ser mãe, esposa e dona de casa era visto como natural para as mulheres nos anos de 1950.....	85
Figura 3 - Facilitadores domésticos	86
Figura 4 - O importância da mulher na publicidade dos anos de 1950	89
Figura 5 - Parece que nos anos 50, os argumentos machistas eram mais toleráveis.....	90
Figura 6 – Paradoxos Machistas I.....	97
Figura 7 - Paradoxos machistas II.....	98
Figura 8 - A mulher e suas múltiplas tarefas	99
Figura 9 - Menino brinca de boneca?.....	100
Figura 10 - Não basta	101
Figura 11 - Super Amélia I.....	102
Figura 12 - Super Amélia II	103
Figura 13 - Super Amélia III	103
Figura 14 - A exploração da mulher trabalhadora	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultados da primeira atividade – Sequência Didática 01	108
Quadro 2 - – Resultados da segunda atividade – Sequência Didática 01	110
Quadro 3 – Resultados da primeira atividade 01 (Crise do Estado Novo) – Sequência Didática 02	114
Quadro 4 - Resultados da primeira atividade 02 (Período Democrático) – Sequência Didática 02	117
Quadro 5 – Resultados da primeira atividade 03 (Golpe de 1964) – Sequência Didática 02	120
Quadro 6 – Resultados da segunda atividade – Sequência Didática 02	123
Quadro 7 – Resultados da primeira atividade – Sequência Didática 03	129
Quadro 8– Resultados da segunda atividade – Sequência Didática 03.	133
Quadro 9 – Resultados da terceira atividade – Sequência Didática 03	138
Quadro 10 - Resultados da primeira atividade – Sequência Didática 04	145
Quadro 11- Resultados da segunda atividade – Sequência Didática 04.	148
Quadro 12 - Resultados da terceira atividade – Sequência Didática 04	153
Quadro 13 - Resultados da quarta atividade – Sequência Didática 04	154

LISTA DE SIGLAS

AIB	Ação Integralista Brasileira
ANL	Aliança Nacional Libertadora
CF	Constituição Federal
CIA	Central Intelligence Agency – Agência de Inteligência
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DOPS	Departamento de Ordem Política e Social
EUA	Estados Unidos da América
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
JK	Juscelino Kubitschek
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNBE	Programa Nacional da Biblioteca Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
2 ENSINO DE HISTÓRIA: IMPORTANTE ELO ENTRE SABERES ACADÊMICOS E SABERES ESCOLARES	37
2.1 REFLETIR O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DAS IDEIAS HISTÓRICAS E AS QUESTÕES DE GÊNERO	37
2.2 ENSINO DE HISTÓRIA EM PAUTA	52
2.3 IDEIAS HISTÓRICAS, HISTÓRIA DAS MULHERES E RELAÇÕES DE GÊNERO NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	59
2.4 REFLETIR SOBRE IDEIAS HISTÓRICAS E NARRATIVAS	67
3 NARRAR IDEIAS SOBRE HISTÓRIA DAS MULHERES: PRÁTICA POSSÍVEL PARA COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO	73
3.1 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	76
3.1.1 Sequência didática Era Vargas	78
3.1.2 Sequência didática Período Democrático	80
3.1.3 Sequência didática Ditadura Militar	91
3.1.4 Sequência didática Redemocratização.....	95
4 NARRATIVAS DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO SOBRE REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES NA HISTÓRIA DO BRASIL: IDEIAS HISTÓRICAS	107
4.1 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS NARRATIVAS	107
4.1.1 Análise da primeira sequência didática: Era Vargas.....	108
4.1.2 Análise da segunda sequência didática: Período Democrático	113

4.1.3 Análise da terceira sequência didática: Ditadura Militar ..	128
4.1.4 Análise da quarta sequência didática: Redemocratização.	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
REFERÊNCIAS	165
APÊNDICE A - Sequências didáticas	173
APÊNDICE B - Referência das sequências didáticas.....	187

1 INTRODUÇÃO

O universo de pesquisa em ensino de História abre possibilidade para investigação acerca das ideias históricas que atuam como elemento formador do saber histórico e das questões de gênero no ambiente escolar. Nesse sentido, observou-se a importância de contribuir com o debate na proposição de uma metodologia didática para o Ensino Básico que discuta a relevância e a representação das mulheres na História do Brasil a partir das ideias históricas de estudantes do Ensino Médio.

A mola propulsora para a realização desse trabalho surgiu, a princípio, com a constatação de lacunas de registros quanto à participação feminina nos processos históricos. Deste hiato no conhecimento, que não é totalmente suprido por pesquisas de relações de gênero no ensino de História, emergiu, também, o desejo de contribuir com a discussão por meio da construção de uma proposta metodológica para trabalhar com a temática na Educação Básica, no ensino de História. Existe, ainda, necessidade de tratar o assunto com maior propriedade, portanto buscou-se ressaltar a contribuição das mulheres no processo de formação da História econômica, política e social do Brasil nas narrativas de jovens estudantes. Para isso, estimulou-se os sujeitos investigados, para que pudessem inserir-se no universo político, observando mulheres e homens de maneira igualitária, posicionando-se de forma crítica, entendendo sua importância na sociedade a partir da consciência de que todos têm função na formação histórica do lugar onde vivem. Admitindo-se, assim, que os conceitos são construções culturais mutáveis, portanto, podem sofrer transformações e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Outra razão, aliada à primeira, vem de uma motivação pessoal: sou professora da Educação Básica há dezesseis anos e

sempre me incomodou, profundamente, a maneira como as diferenças entre meninos e meninas, em sala de aula, eram marcadas negativamente em relação a elas. O material utilizado institucionalmente não traz um combate efetivo a essas desigualdades, além disso, sempre se pôde observar dentre a comunidade escolar, colegas e famílias dos (as) estudantes um machismo impregnado culturalmente como algo normal, natural e que deve ser moralmente compreendido. Esses incômodos angustiantes me motivaram a pensar de que forma o ensino de História pode contribuir para amenizar o problema. A sala de aula, mesmo com todas as formas de informação advindas do meio social, ainda é um dos espaços mais qualificados para obtenção do conhecimento. Constitui-se no espaço onde as ideias afloram e os saberes são difundidos com maior propriedade, pois o saber é historicizado e cientificizado. É esse o local onde professores (as) e estudantes interagem as ideias históricas e se percebe formas em que a consciência histórica¹ se manifesta culturalmente.

O Ensino de História vem sendo discutido, principalmente, tomando por referência as contribuições do teórico alemão Jörn Rüsen (2001, 2007, 2009, 2011), em seus estudos sobre consciência histórica. O universo do ensino e da aprendizagem vem ganhando novos elementos de análise e novas formas de aplicação a partir do olhar acadêmico diferenciado sobre o espaço dos saberes escolares.

Segundo Luís Fernando Cerri (2001, p.108), “o conceito de consciência histórica ajuda a perceber a presença de muitos outros saberes” para além dos acadêmicos e dos escolares.

¹Compreendo o conceito de consciência histórica, no trabalho em questão, não como categoria de análise das narrativas dos (as) estudantes, mas sim como parâmetro de reflexão sobre o ensino de História. Observa-se que Rüsen (2009, 2011) explica que a consciência histórica poderia ser descrita como uma realidade elementar e geral da explicação humana de mundo e de si mesmo. Trata-se de uma aproximação interpretativa do tempo que se concretiza no modo da memória histórica.

Compreende-se a aquisição do conhecimento histórico nas mais variadas formas, podendo-se adquirir informações para além dos ambientes de ensino. No entanto, tais informações precisam ser sistematizadas no espaço escolar para que se firmem como saber histórico. Assim, identifica-se a necessidade de estudar como jovens, estudantes do Ensino Médio, compreendem o importância das mulheres e as relações de gênero na História do Brasil.

O entendimento da relação existente entre identidades, memória e consciência histórica é essencial para a compreensão da aprendizagem histórica. Para além dessa perspectiva, é necessário que se compreenda a invisibilização das mulheres nos manuais didáticos como algo que dificulta a formação da identidade das estudantes. Sabe-se que a memória é elemento constituinte do sentimento de identidade e que a História é uma das principais articuladoras da problematização e permanência de memórias. Portanto, existe urgência em refletir sobre a influência das identidades de gênero na aprendizagem histórica.

Nesse sentido, existem dificuldades para atuar na promoção de uma educação capaz de desenvolver sujeitos que se percebam ativos no processo histórico, pois alguns grupos humanos parecem não fazer parte da História em razão da secundarização de seus grupos e indivíduos. Muitos dos registros conhecidos e, principalmente, utilizados em sala de aula expõem tais indivíduos ou grupos de forma exótica ou em segundo plano, sendo que as mulheres podem ser consideradas como exemplo.

Nas concepções educacionais vigentes aparecem os currículos e os conteúdos extracurriculares, dentre outras percepções de aprendizado. A partir dessa percepção, tem-se a sensação de que as questões de gênero e a História das Mulheres são tratadas apenas como tema transversal. No entanto, existe vigorosa necessidade de revisão do conhecimento histórico para que problematize tal secundarização, como destacam Ângela Ribeiro Ferreira e Luís Fernando Cerri (2005) em relação aos

manuais didáticos. Para esses autores, o ponto central das análises não deve se restringir a presença ou não de determinados termos no livro, mas sim a forma como são trabalhados, visando ampliação da consciência histórica. No entanto, quando o tema for considerado central para a formação da identidade e cidadania, a busca e análise sobre a presença da abordagem é justificada.

Dessa forma, observa-se a importância da problematização dos conteúdos dos livros didáticos no sentido de dar visibilidade a temas que podem estar secundarizados, como, por exemplo, a História das Mulheres. Já se verificou, anteriormente, em projeto piloto², a existência dessa forma de trato aos assuntos referentes às mulheres nos manuais didáticos. A partir dos resultados desse trabalho, pode-se afirmar, com dados já obtidos, que conteúdos e imagens disponíveis aos estudantes não apresentam olhar mais amplo do que deve ser ensinado sobre História das Mulheres, carecendo de novas investigações no campo dos saberes escolares, o que também foi constatado por Ferreira e Cerri (2005). A investigação sobre as ideias históricas de jovens estudantes do Ensino Médio sobre relações de gênero e História das Mulheres pretende contribuir com o debate na medida em que busca gerar conhecimentos capazes de possibilitar a supressão de carências identificadas em relação às figuras femininas nos livros didáticos. Assim, o objeto dessa dissertação é a elaboração de sequências didáticas (Apêndice A), propondo um trabalho sobre a História das Mulheres em alguns episódios da História do Brasil. As análises

²Sobre o projeto piloto: analisou-se ideias históricas de estudantes do terceiro ano do Ensino Médio sobre o papel das mulheres e as relações de gênero na História do Brasil. Para isso, aplicou-se um conjunto de atividades sobre o período democrático (1946-1964) a partir do livro didático utilizado pelos (as) estudantes e analisou-se as reflexões produzidas em forma de textos. Estes, entendidos como narrativas que elaboram e expressam o pensamento histórico dos (as) jovens, foram analisados utilizando aportes da didática da História, na perspectiva da formação histórica.

são embasadas nas ideias históricas dos (as) estudantes, sujeitos da pesquisa.

Muito já se avançou no que se refere às discussões sobre a História das Mulheres, o lugar ocupado por elas na sociedade, a maneira como são representadas. No entanto, no campo do ensino da História, especificamente nos livros didáticos, e mesmo nas discussões que permeiam as aulas nas mais diversas disciplinas do currículo escolar, existe um distanciamento entre o que se ensina e o que se pode observar como prática cotidiana. Neste sentido, pensa-se a escola como espaço privilegiado para a discussão da aproximação entre reflexão teórica e realidade prática na qual os estudos de gênero possam ser vistos tanto no fazer pedagógico quanto no cotidiano social em que os (as) estudantes estão inseridos (as). Jimena Furlani (2011), ao esclarecer a que se propõem as discussões de gênero, evidencia o importância da escola como responsável pela disseminação de informações e formação de opiniões. Para a referida autora, a sociedade é plural e é papel da escola discutir diferentes formas de exclusão e preconceito que emergem nas relações interpessoais.

Outro ponto relevante relacionado aos estudos de gênero é a compreensão de seu caráter social e histórico, concebendo a percepção das diferenças sexuais. Cabe à escola o papel de debater questões tão cruciais para o desenvolvimento humano, como a exclusão social e o preconceito, dentre os quais se destaca o preconceito de gênero. Estes se constituem em verdadeiros entraves ao pleno desenvolvimento dos valores humanitários, na medida em que se traduzem em conceitos que discriminam, tratando iguais como desiguais e inferiores.

A partir dessas reflexões a presente proposta buscou pensar as seguintes questões: como os (as) estudantes se apropriam das discussões nas quais o importância das mulheres e a construção social das diferenças são debatidos? Qual o impacto destas discussões na reelaboração das ideias históricas iniciais dos (as) estudantes? Indagações que esta pesquisa

pretendeu direcionar a respostas não definitivas nem conclusivas, mas que podem fazer surgir novas possibilidades de investigação, bem como abrir caminho para a transformação de olhares sobre as funções de cada uma e cada um na construção histórica da sociedade.

O trabalho de campo foi realizado na Escola de Educação Básica Adolfo Böving, no município de Braço do Trombudo³, Santa Catarina. Uma escola da rede estadual de ensino, composta por, aproximadamente, duzentos e cinquenta estudantes matriculados do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio, nos períodos matutino, vespertino e noturno. O *corpus* documental do trabalho tem como foco principal as narrativas dos (as) próprios (as) estudantes que foram produzidas em forma de textos dissertativos em diferentes etapas. Além disso, foram analisadas imagens, músicas e vídeos dentro das aulas que formam o espaço do universo de pesquisa. O livro didático foi utilizado como principal fonte dos conteúdos abordados por meio de textos e imagens. A análise de tais conteúdos foi realizada sempre a partir da pergunta: Onde estão as mulheres? Buscando, de forma crítica, problematizar a eventual ausência destas nos textos, bem como a forma como são representadas. As sequências didáticas foram o principal instrumento de trabalho para a obtenção das narrativas dos (as) estudantes.

As narrativas dos (as) estudantes foram às principais fontes para análise da investigação. A partir das ideias históricas expressadas por eles (as) procurou-se observar se houve

³O município de Braço do Trombudo tem população de 3.600 habitantes, um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,78 (Sendo a média catarinense: 0,774 e a brasileira:0,755) e fica a 204 km da capital do Estado (Florianópolis). Também foi contemplada na premiação *Melhores Cidades do Brasil 2015* da Revista IstoÉ, recebendo ainda dois prêmios: na categoria melhor Atendimento ao Jovem no ranking nacional por indicador, que reúne todos os portes de cidades; e melhor Atendimento ao Jovem entre os municípios de pequeno porte (dados do IBGE).

mudança na forma de pensar e compreender a importância das mulheres na História, além de possíveis transformações de olhares proporcionadas pelas atividades didáticas. Segundo Jörn Rüsen (2011), a narrativa mobiliza o tempo passado por meio da memória trazendo-o para o presente, tornando a expectativa do futuro possível. Assim, a narrativa histórica organiza internamente as três dimensões temporais dando um sentido de continuidade ao mesmo tempo em que possibilita orientação da vida prática no tempo.

Tomou-se como fundamentação para as análises os conceitos de narrativa histórica e educação histórica imbricados de forma a dar significância para a vida prática dos sujeitos envolvidos. Pode-se afirmar que todo espaço de experiência gera um horizonte de expectativas (KOSELLECK, 2006). Nesse sentido, o olhar para o espaço de experiência precisa ser transformado para que o horizonte de expectativa seja ampliado ou modificado. Igualmente, a compreensão histórica da importância das mulheres na construção da sociedade brasileira pode transformar o horizonte de expectativas futuras a partir da transformação de conceitos antes preestabelecidos e agora desnaturalizados e reconstruídos.

As narrativas construídas pelas (os) estudantes são fruto de discussões estabelecidas em sala de aula a partir de estratégia metodológica organizada em sequências didáticas. Fez-se, também, uso de recursos como músicas, vídeos, textos complementares e imagens. Estes auxiliaram nas reflexões sobre o lugar e a importância das mulheres na História do Brasil. Tais discussões aconteceram dentro do recorte estabelecido na proposta de trabalho, procurando observar seus reflexos no tempo presente. Findado o período de construção dos textos pelas (os) estudantes, estes foram devidamente transcritos e tabulados, sendo analisados a partir das seguintes categorias: gênero, narrativa histórica, educação histórica, formação histórica, ideias históricas/pensamento histórico.

A pesquisa com as narrativas dos (as) estudantes teve como objetivo fundante investigar as ideias históricas dos (as) estudantes sobre a atuação das mulheres no passado e no presente e como isso é representado nos livros didáticos de História. Para tanto, pretendeu-se compreender a visão que os estudantes possuem da importância das mulheres na História do Brasil; discutir e analisar os conteúdos selecionados a partir de recorte temático observando a atuação das mulheres nesse processo; possibilitar que os (as) estudantes reflitam sobre o processo de emancipação feminina a partir das atividades propostas; entender as ideias históricas formadas a partir das reflexões realizadas com as atividades e discussões e fomentar formas de pensar que possam gerar capacidade de relacionar contextos e perceber mudanças na maneira de entender o espaço ocupado pelas mulheres na História.

Para que esses objetivos fossem alcançados as análises das narrativas dos (as) estudantes foram realizadas, principalmente, por meio do aporte teórico de Jörn Rüsen (2009, 2011), pensando nas discussões de consciência histórica, formação histórica e narrativa histórica; Isabel Barca (2001), em suas análises de educação histórica; Joan Scott (2005), sobre igualdade de gênero, estudos de gênero e representações; Joana Maria Pedro (2005), com as discussões sobre uso da categoria gênero, que dentro desta investigação foi adaptada ao ambiente escolar e Guacira Lopes Louro (1997), pensando nas questões de gênero no espaço escolar.

O processo metodológico empreendido nesta pesquisa aconteceu na escola onde os próprios sujeitos pesquisados estudam. Estes (as) estudantes produziram narrativas a partir de sequências didáticas que instigaram a reflexão sobre o importância e a representação das mulheres na História do Brasil. As narrativas foram analisadas por meio de quadros que organizaram as principais ideias dos (as) estudantes quantificando a repetição de tais ideias para que se pudesse compreender o que mais chamou atenção do grupo. Entende-se

como sequência didática um conjunto de atividades distribuídos em aulas, objetivando reflexão quanto ao tema pretendido. A sequência considera a importância das intenções educacionais na definição dos conteúdos de aprendizagem e o papel das atividades que são propostas (ZABALA, 1998).

Todo processo foi realizado a partir de autorização prévia dos pais e mães dos (as) estudantes relativa ao uso dos textos e imagens dos mesmos, sendo que toda pesquisa foi, devidamente, submetida ao Comitê de Ética da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Nesse horizonte, a pesquisa pretende levantar questionamentos acerca de comportamentos sociais que se arrastam historicamente no devir dos tempos, deixando marcas profundas que se alastram na forma como os registros sobre a História das mulheres se efetuam.

De Jörn Rüsen pretende-se utilizar a categoria formação histórica que, segundo o autor, “significa o conjunto de competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de auto realização ou de esforço identitário” (RÜSEN, 2007, p. 95). O discurso sobre consciência histórica inclui a racionalidade nos procedimentos de produção de sentido do espírito humano. O autor dedica-se ao estudo dos modos de representação que dão ao passado a forma distintiva de história. Além disso, ele tematiza o impacto da história nas perspectivas futuras da vida humana (RÜSEN, 2009). Nesse sentido, a consciência histórica não pode ser ensinada, ela é inerente a própria existência humana. No entanto, a apropriação do conhecimento histórico depende, também, de como cada grupo humano atribui significados à experiência temporal. Sendo assim, a operação mental que constitui a consciência histórica é dada a partir da compreensão do sujeito de sua própria experiência do tempo.

Quando se pensa consciência histórica é necessário entender que o indivíduo que significa suas experiências na tensão das três dimensões temporais (passado, presente e futuro)

está inserido em um grupo humano, tomando como referência experiências coletivas, desse modo, a significância dessas experiências é baseada na relação de grupo. Segundo Luís Fernando Cerri (2001, p. 102), “produzir identidade coletiva, e dentro dela uma consciência histórica [...] é um dado essencial a qualquer grupo humano que pretende sua continuidade”. Observa-se assim, uma interrelação das categorias de educação histórica e narrativa. Esta correlação possibilitará a análise das narrativas a partir de todo conhecimento abarcado culturalmente pelos (as) estudantes, bem como os adquiridos no espaço escolar, identificando o movimento das dimensões temporais nas narrativas.

Para Jörn Rüsen (2011), a aprendizagem da História pode explicar-se como um processo de mudança estrutural na consciência histórica, pois implica muito mais que a simples aquisição de conhecimento do passado e a expansão do mesmo. Assim, a aprendizagem em História emerge como um processo de mudança de formas estruturais pelas quais se tratam e se utilizam a experiência e o conhecimento da realidade passada, ultrapassando as formas tradicionais de conhecimento (COSTA, 2005, p. 28). Nessa perspectiva, a consciência histórica tem papel orientador nos modos de agir em situações reais, na concretude vivida por cada sujeito. Portanto, a consciência histórica cumpre a função de ajudar a compreender a realidade presente, sendo que “a narrativa histórica é um sistema de operações mentais que define o campo da consciência histórica” (RÜSEN, 2011, p. 95).

Assim, pesquisar as ideias históricas que os (as) estudantes possuem sobre a importância da mulher na História do Brasil requer análise apurada das narrativas construídas pelos (as) estudantes, categorizando-as de maneira a compreender essas operações mentais bem como visualizar a formação do pensamento histórico. Nesse sentido, Rüsen (2011) assinala que a narrativa é o processo de constituição da experiência do tempo e que, portanto, constitui também o conhecimento histórico.

Outra importante contribuição para o trabalho é a discussão realizada por Isabel Barca (2001). A autora debate a educação histórica, enfatizando a relação cognitiva como eixo investigativo no processo de aprender História. Essa investigação se dá teoricamente a partir da natureza do conhecimento histórico e metodologicamente a partir das análises de ideias que os sujeitos (nesse caso, os (as) estudantes) exteriorizam sobre a História por meio de atividades concretas. Nesse sentido, pode-se utilizar o aporte teórico da autora para observar a formação das ideias históricas a partir das tarefas concretas propostas aos (as) estudantes.

Sobre os conceitos de igualdade e diferença numa perspectiva de gênero, Joan Scott (2005) contribuiu com a discussão sobre identidades individuais dos sujeitos abordados nesta investigação. Essa discussão serviu como fundamentação teórica para desnaturalizar alguns conceitos tidos como exclusividade masculinos ou femininos. A referida autora defende que esses conceitos não são opostos, mas interdependentes e que estão, necessariamente, em tensões que se resolvem historicamente e não são escolhas morais e intemporais. Sendo assim, as transformações no discurso foram analisadas a partir deste arcabouço teórico (SCOTT, 2005).

O uso da categoria gênero, nessa pesquisa histórica, teve as contribuições de Joana Maria Pedro (2005). Esta categoria constituiu-se no eixo norteador das análises das narrativas, transpondo a discussão para o espaço escolar a fim de compreender as narrativas empreendidas nos livros didáticos. Considera-se que estes ainda são uma das principais formas de obtenção de conhecimento histórico pelos (as) alunos da Educação Básica. Joana Maria Pedro (2005) problematiza conceitos como fragilidade feminina, diferença biológica do sexo, “segundo” sexo, dentre outros que serviram de base para discussões em sala de aula. Portanto, utilizar-se de gênero como categoria de análise cumpre um suporte teórico e metodológico imprescindível para a realização desta investigação, posto que

foi mobilizado tanto em sala de aula na discussão com os (as) estudantes quanto na análise das narrativas produzidas por eles (as).

A escola, para além de todas as suas atribuições e manifestações, se constitui em espaço de produção de diferenças, desde o acesso até as distinções feitas entre os sujeitos que a frequentam. “A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (LOURO, 1997, p. 58). Sendo assim, essa autora contribuiu com a discussão do conceito de gênero e de materialização deste nos espaços escolares, desde a produção das desigualdades até as representações causadas por textos e imagens do material utilizado para ensinar História. As informações contidas nesses materiais “podem permitir que alguns pretendam chegar, algum dia, a ser iguais ao herói e que outras e outros não se coloquem essa meta, seja por não a considerarem atrativa, seja por não se julgarem dignos/as dela” (LOURO, 1997, p. 59).

A dissertação se divide em três capítulos, sendo o primeiro intitulado *Ensino de história: importante elo entre os saberes acadêmicos e os saberes escolares*, no qual acontece um diálogo com autores que discutem o ensino de História na abordagem do pensamento histórico e na vertente das questões de gênero, uma discussão acerca do ensino de História e, por fim, a inserção do tema sobre as ideias históricas, a história das mulheres e as relações de gênero, discutindo os conceitos de ideias históricas e narrativas.

O segundo capítulo, *Narrar ideias sobre a História das Mulheres: prática possível para a compreensão das relações de gênero* é propositivo, no sentido de que apresenta uma proposta de trabalho desenvolvida em sala de aula no âmbito do ensino de História. Espera-se, assim, que outros (as) docentes se apropriem da proposta, façam ajustes necessários considerando seu público, mas, sobretudo, façam uso do material, percebendo-

o como possibilidade efetiva de trabalhar com relações de gênero e História das Mulheres. Propõe-se a elaboração de quatro sequências didáticas de História do Brasil que visam incitar olhares para a representação das mulheres em cada período estudado e os sentidos produzidos nos (as) jovens nos dias atuais.

O resultado do desenvolvimento das sequências didáticas é o tema do terceiro capítulo da dissertação, que recebeu o título de *Narrativas de jovens do Ensino Médio sobre a representação das mulheres na História do Brasil: ideias históricas*. O conteúdo recortado e trabalhado de forma mais detalhada neste capítulo, refere-se à proposição da dissertação e foi abordado em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, período matutino, composta por dezesseis estudantes⁴ com idades de dezesseis e dezessete anos. As narrativas produzidas pelos (as) estudantes foram analisadas e discutidas qualitativamente com intuito de compreender as ideias históricas dos (as) jovens em questão a respeito da importância e atuação das mulheres na sociedade, bem como a representação delas em cada período da História do Brasil abordado nas sequências didáticas.

Finalmente, nas considerações finais, confirma-se a necessidade em tematizar os conteúdos curriculares de História, fazendo uso de metodologias que priorizem as narrativas dos (as) estudantes. Compreender as ideias históricas e perceber o que pensam os (as) estudantes da Educação Básica nos dá suporte para um ensino de História exitoso, no sentido de conhecer as necessidades de informação e poder contribuir para uma ampliação dos horizontes de expectativa e da transformação de olhares na sociedade em que vivemos.

⁴No início do projeto a turma era composta por dezesseis estudantes. No final, esse número se reduziu a catorze devido à saída de duas estudantes, que foram morar em outros municípios.

2 ENSINO DE HISTÓRIA: IMPORTANTE ELO ENTRE SABERES ACADÊMICOS E SABERES ESCOLARES

Esse capítulo fará uma discussão reflexiva acerca da trajetória do ensino de História, perpassando pelas discussões desse campo quanto à história das mulheres e o trabalho com narrativas.

2. 1 REFLETIR O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DAS IDEIAS HISTÓRICAS E AS QUESTÕES DE GÊNERO

Os que se propõem a codificar os sentidos das palavras lutam por uma causa perdida, porque as palavras, como as ideias e as coisas que elas significam, têm uma história. (SCOTT, 1989, p. 02)

No campo das pesquisas do ensino de História uma questão vem sendo abordada e problematizada nos últimos anos: as ideias históricas como elemento formador do saber histórico, no sentido de idealizar o pensamento histórico nos variados locais de aprendizagem, e as questões de gênero no ambiente escolar. Na intenção de contribuir com o debate e desenvolver uma pesquisa que pudesse propor, efetivamente, uma intervenção didática no ambiente escolar, buscou-se, em um primeiro momento, investigar o que se tem pesquisado no campo das ideias históricas e das questões de gênero em sala de aula. A surpresa foi a escassez de pesquisas, dentro do ensino de História, dessas temáticas. Existem vários trabalhos acerca de gênero e, também, das ideias históricas, no entanto, com foco na sala de aula e em métodos que incitem transformação de olhares acerca dos problemas que nos cercam, ainda há muito que refletir.

Encontrou-se uma tese de doutorado em Educação, *O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola – 1999*, de Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher (2005). Nesse trabalho, a autora investigou as representações de branquidade e negritude, feminilidade e masculinidade no acervo do PNBE/99. O trabalho teve como objetivo a investigação da coletânea de livros de um programa de incentivo à leitura, analisando as linguagens dessas obras e de que forma elas interferem na formação da visão de mundo de crianças e adolescentes. Em todo texto, Kaercher deixa sua marca política de combate ao racismo e ao preconceito de gênero. O clássico questionamento dos contos de fadas se transforma em sua bandeira de luta: “Por que não existiam princesas como eu, negras?” (KAERCHER, 2005, p. 20).

Para além desse material utilizado em sala de aula com objetivo de ensinar, já se observou as mais variadas formas de disseminação da informação e a preocupação de como são absorvidas pelos (as) estudantes. Nesse ponto, a autora analisa a cultura como mecanismo de controle para governar o comportamento humano, um condicionante da visão de mundo. Ou seja, “as leituras feitas pelos indivíduos são acessadas e significadas de maneiras diferentes” (KAERCHER, 2005, p. 92). Refere-se ainda, ao poder pedagógico da cultura como papel exagerado na formação das crianças e adolescentes por meio das mídias, livros, imagens e comportamentos que se repetem na sociedade.

Na literatura pesquisada pela autora, o feminino é associado à fragilidade, sentimentalismo, cuidados com o outro, maternidade, doçura; já o masculino, inteligência, coragem, iniciativa, individualismo, vigor. Sendo assim, o material didático em questão contribui para formação de ideias históricas equivocadas sobre o conceito de gênero e a importância das mulheres na sociedade, bem como quanto à representação dada a elas. A relação de representação pode ser entendida como o entrelaçamento de uma imagem presente e um objeto ausente,

nesse sentido ela pode ser “perturbada pela fraqueza da imaginação, que faz com que se tome o engodo pela verdade, que considera os signos visíveis como índices seguros de uma realidade que não o é. Assim desviada, a representação transforma-se em máquina de fabricar respeito e submissão” (CHARTIER, 1991, p. 185, 186). Assim, observa-se a importância de perceber o modo como grupos sociais, em diferentes locais e momentos, constroem suas realidades e como estas são pensadas e dadas a essa sociedade (CHARTIER, 2002).

A partir das reflexões e recrutando Guacira Lopes Louro (1997), lembra-se que a invisibilidade das mulheres na história se deve, em parte, as representações a elas atribuídas. Nota-se que os múltiplos discursos sociais de dominação encarceram-nas na esfera do privado, no mundo doméstico, tirando-lhes as características que as *dignificariam* a ocupar o protagonismo histórico.

Concluindo o trabalho quanto às questões de gênero encontradas no acervo do PNBE/99, Kaercher (2005) observa a secundarização feminina. Mesmo quando as mulheres são personagens principais fica clara a oposição ao masculino. As narrativas são carregadas de “estratégias discursivas que posicionam a mulher como cuidadora, prestativa, responsável e maternal” (KAERCHER, 2005, p. 194). Para ir de encontro a conceitos carregados de estereótipos, a pesquisa ora empreendida objetiva desnaturalizar esses conceitos, contribuindo para um ensino de História capaz de transformar olhares e comportamentos enraizados cultural e socialmente.

A proposta de trabalho idealizada para este estudo vem ao encontro das análises efetuadas por Gládis Kaercher (2005) no sentido da reflexão sobre o material que utilizamos para trabalhar em sala de aula. Especialmente, no que refere as questões de gênero, sendo assim, coadunam, também, com a pesquisa apresentada nesta dissertação. É necessário a desnaturalização de conceitos impostos historicamente. Chama

atenção a comparação que a autora faz com a caixa de Pandora e a forma como devemos analisar as narrativas literárias e didáticas e, que por vezes, agimos exatamente dessa maneira, ou seja, *submissos à vontade divina*, sem maiores questionamentos ao que é lido. Ela entende o abrir a caixa de Pandora como a leitura desafiadora, questionável e aberta às interpretações do mundo que se vive (KARCHER, 2005).

É nesse sentido que se deve pensar o material utilizado em sala de aula, nas narrativas advindas externas à sala de aula, onde os adolescentes chegam com ideias históricas formadas pelas mais diversas formas de apreensão de informações. A intervenção do (a) professor (a) de História se faz necessária e urgente, tendo em vista a construção de um olhar denunciante de preconceitos e transformador de comportamentos.

Outro trabalho que se refere às relações de gênero e História das Mulheres consiste na dissertação de mestrado de Dalva de Oliveira Costa (2011), *O lugar, a presença e o tratamento dado às mulheres no livro didático da EJA: espaço negado, espaço reivindicado*. A autora se ocupou de um leque de denunciamentos em diversos espaços dentro de um *corpus* documental amplo. As análises foram referentes ao tratamento dado às mulheres nos livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos - EJA, no ordenamento jurídico constituído pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB 9.394/96 e pelo Plano Nacional de Educação - PNE/2001 e, também, pelo parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica - CNE/CEB/2000 e pela Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro, que balizam as políticas públicas educacionais para a EJA.

O foco do trabalho tomou por documento central o livro didático e as análises da secundarização da atuação feminina presente nas narrativas de tal material. Optou-se por utilizá-lo como suporte de reflexão para o trabalho com ideias históricas de jovens a respeito da História das Mulheres em função da

proximidade da temática, bem como do perfil indignado que apresenta em relação à binaridade sexista observada em narrativas de composição histórica do espaço brasileiro. A autora afirma que mesmo existindo legislação e políticas públicas que norteiam o teor dos livros didáticos, estes, ainda assim, não abordam, de forma isenta de preconceitos, assuntos que dizem respeito à diversidade de experiências humanas. Ela enfatiza que as mulheres, mesmo em condição de protagonismo, ainda assim, ficam submissas aos protagonismos masculinos.

Circe Bittencourt (2002), alerta quanto aos estereótipos e disputas de poder presentes nas narrativas e ilustrações de livros didáticos entendendo este como importante meio portador de sistema de valores, direcionando a uma ideologia cultural. São textos e imagens que carregam em si valores, generalização de temas, geralmente, de acordo com o modo de vida da classe dominante.

Dalva de Oliveira Costa (2011), observa que em muitas ilustrações e textos de livros didáticos, as mulheres aparecem, na maioria das vezes, como donas de casa e mães, enquanto apenas homens são representados nos espaços públicos. Elas ligadas aos trabalhos domésticos ou atividades que remetem as funções da casa e eles como personagens fortes, protetores e pensadores. “Dessa forma, as vidas e lutas dessas mulheres que corporificam ricas experiências individuais e coletivas, não podem ser soterradas, invisibilizadas pelos livros didáticos da área” (COSTA, 2011, p. 27).

Em um dos subtítulos da tese, que a autora intitula *As mulheres na história: um silêncio ruidoso* se observa forte denuncia quanto à negligência de registros contundentes acerca da participação feminina no processo de construção histórica do Brasil. Fato esse que se pretendeu levantar com as sequências didáticas aplicadas com os sujeitos da pesquisa. A ação didático-pedagógica em questão teve, então, a pretensão de tornar visível e desnaturalizar a invisibilização das mulheres na História do Brasil, tornando possível a elaboração de novos registros nos

quais elas protagonizam e são percebidas como agentes ativas no processo de construção histórica.

Os seres humanos, ao longo do processo civilizatório, podem observar o quanto o desempenho feminino, nos mais variados segmentos da vida, é secundarizado ou, até mesmo, invisibilizado. Dalva de Oliveira Costa (2011), faz refletir acerca das lutas, produção cultural e científica das mulheres, no sentido de perceber que os registros oficiais quase nunca são atribuídos a elas. A própria historiografia privilegia a narrativa masculina, branca, hetero, cristã e ocidental, tornando aqueles que não possuem tais características seres não dignos da oficialidade histórica.

O *silêncio ruidoso* que a autora denuncia remete a reflexão das secundarizações conferidas às mulheres em muitos registros históricos. Admite-se que já existe preocupação latente e várias pesquisas que corroboram com o fim dos preconceitos de toda ordem, bem como combatem o sexismo, dentre outras discussões. No entanto, infere-se que é necessário não recuar o bom combate. Para tanto, a pesquisa de Costa (2011) traz importantes alertas, especialmente sobre o material didático que chega às escolas de Educação Básica e o trato cuidadoso que professoras e professores devem ter com este. Importante insistir que os responsáveis pelo que chega (dentro das salas de aula) aos (as) estudantes, são os (as) professores (as).

A autora conclui seu trabalho afirmando que a partir de uma análise histórica desde a chegada dos europeus no continente americano, as mulheres sofreram com uma “interdição à cultura letrada, [...] foram relegadas a uma situação de inferioridade em relação aos sujeitos masculinos” (COSTA, 2011, p. 160). E que, mesmo com as políticas públicas educativas desenvolvidas no Brasil, ainda não se superou o caráter excludente que a história demarcou no universo feminino.

A escola tem grande responsabilidade nas marcas de exclusão das mulheres em determinados segmentos sociais,

pois, “diversos estudos apontam que a escola reforça e legitima essa educação familiar, contribuindo para a perpetuação das desigualdades de gênero e para a intolerância à diversidade sexual” (CARVALHO et al., 2009, p. 23). Importante salientar que a exclusão de homossexuais ainda é fortemente tolerada no espaço escolar, principalmente, por meio da ocultação ou a própria negação destes. Tal silenciamento se apresenta como uma espécie de afirmação da *regra* estabelecida, tendo como consequência a marginalização desses grupos, que ficam à mercê dos insultos e deboches dos ditos *normais*.

O segundo trabalho analisado foi uma dissertação de mestrado em Educação de Henrique Rodolfo Theobald, intitulada *A experiência de professores com ideias históricas: o caso do grupo Araucária*, defendida no ano de 2007. A proposição de trabalho deste autor foi baseada na experiência de construção da proposta curricular da educação do município de Araucária, no Paraná. O que, segundo ele, levantou uma “gama de desafios e questionamentos sobre o processo que vai das produções historiográficas aos encaminhamentos em sala de aula” (THEOBALD, 2007, p. 04). A pesquisa tomou por foco a investigação de uma experiência de professores com ideias históricas, de relação com o conhecimento e dos sujeitos com o saber dentro do ambiente escolar.

Os professores de História do sistema municipal de ensino formaram um grupo denominado “Grupo Araucária”, devidamente institucionalizado, com encontros regulares para fins de estudos, assessoramentos, investigações, publicações, dentre outras ações. A partir dos trabalhos e reflexões produzidos pelo grupo, o autor da dissertação em análise, procurou compreender qual a natureza da experiência dos professores com as ideias históricas no município de Araucária. Nesse sentido, assinala: “Instigou-me a investigar a experiência dos professores como intelectuais transformadores do conhecimento histórico, analisando as condições, as características e as manifestações que deram a essa experiência

uma natureza qualitativamente diferente” (THEOBALD, 2007, p. 5).

O trabalho com ideias históricas vem sendo pesquisado e desenvolvido por vários autores em diversos países. Henrique Rodolfo Theobald (2007) utiliza como aporte teórico, essencialmente, Peter Lee, Isabel Barca e Maria Auxiliadora Schmidt. Ele observa que tais autores têm desenvolvido pesquisas sobre as ideias históricas de estudantes e a maioria foca-se em como estes adquirem e se relacionam com o conhecimento histórico. Tais pesquisas procuram compreender a maneira como crianças, jovens e professores constroem o conhecimento, relacionando ideias históricas diante de situações reais de aprendizagem, identificando a forma como essas ideias são apropriadas pelos sujeitos, bem como a forma como se apresentam nos currículos, livros didáticos, dentre outras narrativas utilizadas no ensino de História.

O processo de formação de ideias históricas pode ser desenvolvido a partir das informações obtidas tanto dentro quanto fora da escola. É preciso adequar o processo de ensino e aprendizagem “diante das mudanças provocadas pelo aumento da velocidade na produção do conhecimento e de sua difusão, no contexto dos avanços tecnológicos, da informação do próprio cotidiano de professores, alunos e escolas” (THEOBALD, 2007, p. 5), para dar conta das demandas informativas vindas com jovens para o universo escolar.

Ao se propor à investigação acerca das ideias de crianças, jovens e professores em relação à História e seu ensino, o autor contribui com a análise das experiências junto ao conhecimento e a forma como este é disseminado e absorvido dentro e fora do ambiente escolar. Sendo assim, “na dimensão do professor como sujeito na relação com as ideias históricas, está presente a tensão entre o tradicional e o inovador, bem como com o rompimento da temporalidade linear na organização dos conteúdos” (THEOBALD, 2007, p. 215). Nesse sentido, observa-se a importância da transformação de olhares vinda, inicialmente,

dos próprios professores, como no caso de Araucária, no qual foram desafiados a construir o currículo educacional tematicamente. A partir daí compreende-se o inovador como método possível para o alcance da educação histórica.

O trabalho de Theobald (2007) contribui, ainda, no sentido de compreendermos a importância das ideias históricas e a responsabilidade docente no processo, bem como com a reflexão de que a aprendizagem histórica pode ser observada a partir da consciência histórica.

A consciência histórica não é idêntica à lembrança. Só se pode falar de consciência histórica quando, para interpretar experiências atuais do tempo, é necessário mobilizar a lembrança de determinada maneira: ela é transportada para o processo de tornar presente o passado mediante o movimento da narrativa. (RÜSEN, 2001, p. 63).

Jörn Rüsen (2001) compreende a aprendizagem histórica como uma busca no passado, norteada pela experiência do presente e pela expectativa do futuro. O desenvolvimento dessa aprendizagem é marcada pela interpretação histórica, ou seja, quanto mais eficiente for à capacidade de encontrar significados entre a tensão temporal do passado, presente e futuro, mais a absorção do conhecimento histórico é efetuada. E para Theobald (2007), desenvolver capacidades de atribuir significados à história é parte integrante da compreensão da historicização, que nos faz capaz de entender a história como orientação do presente diante das incertezas do futuro. Sendo assim, observa-se que a responsabilidade dos (as) professores no desenvolvimento de práticas que auxiliem os (as) estudantes no sentido de capacitá-los nessas interpretações é de suma importância para o ensino de História.

Portanto, ideias históricas e conceito de gênero podem ser trabalhados a partir dessa perspectiva, em dois eixos:

tematização do currículo e construção da educação histórica. Tematizar o currículo significa buscar formas de introduzir temas como, por exemplo, as discussões sobre a relação de gênero e a História das Mulheres no sentido de produzir significado aos assuntos privilegiados no ensino de História. Outrossim, construir a educação histórica vem ao encontro das reflexões acerca da aprendizagem histórica de interpretação do passado de maneira a dar sentido no presente à essas memórias.

O terceiro trabalho analisado trata-se de uma tese de doutorado, *Ensino de História na Educação de Adultos: entre o ensinado e o vivido — as dimensões da consciência histórica*, desenvolvida por José Raimundo Lisbôa Costa. O autor observou a relação entre a História ensinada e história vivida entre alunos adultos de um programa de EJA, com objetivo de construir o objeto de reflexão histórica, tendo como ponto de partida as experiências sociais e culturais dos alunos adultos, sendo assim, a história ganharia significância para os discentes. Entendendo a dialogia vivenciado/construído, em sua concepção, o autor se propõe a resgatar a historicidade das dimensões existenciais e objetivas dos sujeitos, favorecendo a ampliação da consciência histórica.

Costa (2005) buscou comprovar que a importância do vivido, da experiência que cada sujeito já traz em si alguma consciência, pois a história de cada indivíduo pode ter relações epistemológicas no que tange os conteúdos históricos, os quais podem ser expressos em imagens, memórias, narrativas e representações sociais. Nesses discursos dos (as) estudantes adultos, o autor verificou representações de dados concretos da realidade social, expressos em suas consciências, como sujeitos individuais.

Em sua tese, o autor constrói uma síntese histórica de alguns momentos significativos na trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Em seguida, identifica os sujeitos da pesquisa, traçando um perfil socioeconômico e cultural, além de compreender características que especificam seu público

investigativo, no que diz respeito a valores e relações sociais nas histórias por eles vividas. O que, para além da pesquisa, é de suma importância para o efetivo trabalho em sala de aula, pois compreender o lugar de fala e as ideias históricas dos (as) estudantes adensa o ensino e facilita a aprendizagem.

Na sequência do trabalho, Costa (2005) analisou as expressões das vivências dos adultos no âmbito da História ensinada e dos significados que atribuem ao ensino de História em suas vidas, utilizando questionários de pesquisa. Esse processo permitiu ao autor compreender as relações que os (as) estudantes adultos fazem de suas experiências vividas, de suas memórias ou de memórias coletivas, com os conteúdos ensinados em sala de aula e em que momento esse conteúdo passa a ser significativo para os sujeitos. É um processo que abre diálogo com outras histórias, por vezes silenciadas ou secundarizadas. Perante tais pressupostos, o ensino de História ganha significados a partir das experiências vividas pelos (as) próprios (as) estudantes e, nessa interrelação de saberes, se formaria a consciência histórica dos (as) sujeitos.

O valor do indivíduo como sujeito ativo na construção do processo histórico é observado no estudo de Costa (2005). A preocupação com os instrumentos metodológicos utilizados no trabalho pedagógico do (a) professor (a), no sentido de dar significados ao conteúdo da História ensinada relacionando-o com a história vivida, as memórias dos sujeitos e os conhecimentos prévios trazidos do lado externo da escola, conduz a um ensino de História que problematiza o cotidiano e, a partir dele, dá significados aos fatos acontecidos e registrados pela ciência histórica.

No trabalho de Costa (2005), pôde-se observar, claramente, a preocupação com o ensino de História de forma significativa para o (a) estudante. Dessa maneira compreende-se que é por meio da atenção às ideias históricas que se possibilita a ampliação da consciência histórica.

Theobald (2007) e Costa (2005) dialogam em seus trabalhos quando abordam o conceito de educação histórica e a formação de ideias históricas advindas de conhecimentos preestabelecidos. Conceitos estes que fazem todo sentido para o trabalho desenvolvido com jovens e suas ideias históricas a respeito do conceito de gênero e da importância das mulheres na História, pois é a partir das ideias históricas e da abordagem dos textos históricos que se almejará instigar uma educação histórica dos (as) estudantes com o propósito de transformação de olhares acerca da sociedade que vivemos, bem como de outras sociedades a partir da relativização e da compreensão do lugar de fala de cada um e cada uma.

O próximo trabalho incluso nessa investigação, sobre o tema ideias históricas e questões de gênero na História, é um artigo que chama atenção pela sua direção de objetivos semelhantes aos propostos na pesquisa com as ideias históricas de jovens sobre a atuação das mulheres na História. Trata-se do recorte de uma tese (não disponível *online*), dentro das ciências naturais. A tese foi escrita pela Professora do Instituto de Biologia da Universidade Federal da Bahia – UFBA, Angela Maria F. L. Souza. O artigo ora abordado se intitula *Ensino de ciências: onde está o gênero?* O cerne do trabalho objetiva questionar “a ausência da abordagem de estudos de gênero em pesquisas sobre Ensino de Ciências no Brasil e apresenta argumentos a favor da incorporação de gênero como categoria de análise nesses estudos” (SOUZA, 2008, p. 149).

Diante da dificuldade em encontrar pesquisas relacionadas às questões de gênero nos trabalhos referentes ao ensino de História observa-se, no artigo de Souza (2008), a existência da mesma dificuldade quanto ao ensino de outras disciplinas. Sendo assim, há uma lacuna a ser preenchida, contribuindo com análises pertinentes acerca do tema, que é um problema sério a ser discutido. O palco da sala de aula, também nesse quesito, é o lugar mais apropriado para se iniciar tais discussões.

A autora analisou diversos artigos na área do ensino de Ciências, especificamente, nas revistas *Ensino de Ciências* (140 artigos) e *Ciência & Educação* (216 artigos) – no período compreendido entre 1998 e 2007 e identificou a total ausência de qualquer discussão sobre gênero nas investigações em pauta. Souza (2008) afirma existir uma lacuna de informação nesses artigos, compreendendo a importância da escola na construção de identidades, em especial a de gênero. Percebe, também, a forma como o ensino dessa temática pode repercutir de maneira positiva na vida dos (as) sujeitos, principalmente, em relação à autoestima e atitude diante da assimilação dos saberes.

Nesse sentido, vale ressaltar a importância das discussões das questões de gênero dentro do campo do ensino de História, compreendendo que não é só no âmbito histórico que há carência de pesquisas voltadas para essa categoria, mas em todas as áreas da educação e do ensino. A autora reflete, ainda, sobre esse problema indagando o motivo desta abordagem estar “ausente em tantos trabalhos científicos cujo objeto é a relação humana que se estabelece na sala de aula, entre sujeitos que possuem identidades múltiplas, e que refletem em sua interação as suas impressões do mundo” (SOUZA, 2008, p. 151-152). Nesse sentido, observa-se a preocupação acerca dos reflexos sentidos na própria sala de aula, quando a autora observa que a transmissão de conhecimentos em todas as disciplinas escolares é repleta de metáforas e analogias que subsidiam a didática dos (as) professores. Muitas vezes, são essas metáforas que expressam alguns estereótipos, em especial de gênero. Além disso, Souza (2008) ainda alerta para a forma como a recepção do conhecimento é tomada como referencial para alguns (as) estudantes, formando um conjunto de valores, propósitos e metas, ou seja, a construção do conhecimento é marcada historicamente pela presença de exemplos masculinos de grandes feitos ou descobertas.

A autora assinala, também, quanto à preocupação de pesquisadores com sua credibilidade em função de trabalhos que

envolvam categorias como subjetividade, diversidade, afetividade e emoções e argumenta sobre o equívoco desse pensamento. Sabe-se que este já é um problema resolvido nas ciências humanas, mas ainda assim existe carência de discussões que pode ser amenizada com pesquisas de análise dessas categorias, em especial a de gênero.

O artigo *Ensino de ciências: onde está o gênero?*, apesar de ser de outra disciplina, que não a História, apresenta aspectos importantes de reflexão para o trabalho desenvolvido sobre a importância das mulheres na história. A argumentação da autora em suas considerações finais atesta que tais reflexões trazem à tona uma inquietação acerca da prática docente, nos últimos anos, em todos os níveis da escolaridade, inclusive no meio acadêmico. Sendo assim, o fomento dessa temática pode incitar o desejo de meninas e mulheres a se engajarem nas carreiras científicas, levantando bandeiras e combatendo formas de exclusão. A inquietação já está presente, é necessário transformá-la em pesquisa aplicada no palco onde esses incômodos históricos podem iniciar sua solução: a sala de aula.

Para concluir este diálogo, analisou-se a tese de Ronaldo Cardoso Alves, *Aprender História com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses*. O autor aborda aspectos de consciência histórica em dois grupos distintos de estudantes em dois países, Brasil e Portugal, acerca de um mesmo fato histórico. “É possível aprender História com sentido para a vida?” (ALVES, 2001, p. 09). O autor inicia a tese com o questionamento que aparece no título e que dialoga com os trabalhos anteriormente analisados acerca de ideias históricas e consciência histórica. Bem como, com os anseios do trabalho realizado sobre as ideias históricas de jovens sobre a importância das mulheres na história, pois o objetivo primordial é que a história faça sentido para a vida.

Como objetivo, o autor deseja identificar como o ensino de História, nas escolas públicas do Brasil e Portugal, tem contribuído para o desenvolvimento de uma consciência

histórica que possibilite a satisfação das carências de orientação temporal e constituição de identidade na sociedade atual. Assim, o trabalho ocorreu a partir da interpretação de um fato histórico comum aos dois países: a transferência da família real portuguesa para o Brasil. O autor também afirma que “potencializar as ideias históricas através de princípios metodológicos que invistam no desenvolvimento da argumentação é função intransferível do ensino de História” (ALVES, 2008, p. 09). Atestando a função do docente da disciplina História como mediador desse processo sem, no entanto, se desvincular da função de pesquisador, agregando empiria e a teoria imbricadas ao processo ensino e aprendizagem. “Dessa forma, a História mostrará como é a área do conhecimento fundamental para a geração de reflexão e autorreflexão acerca das experiências humanas” (ALVES, 2011, p. 09).

Tendo em vista a importância da formação de ideias históricas e, conseqüentemente, da educação histórica, Alves (2011) alerta para a importância da função docente. Pensar em mediar todas as fontes de informação em sala de aula para mobilizar o pensamento histórico dos (as) estudantes é função primordial do ensino de História, imbricado entre teorias e empirias, no qual o (a) professor (a) /pesquisador (a) é o grande responsável pela mediação mobilizadora.

Ainda refletindo sobre o vasto universo de possibilidades da sala de aula no ensino de História, no que tange a mediação e a mobilização do pensamento histórico, Alves (2011) alerta que História (como ciência) e vida (prática) sempre estiveram relacionadas, seja no âmbito dos interesses de satisfação das carências de orientação da sociedade, seja na necessidade do estabelecimento de parâmetros que possibilitem fiabilidade às narrativas geradas para representar essa mesma ação temporal dos seres humanos. É nesse contexto que emerge o desafio de compreender as pretensões da racionalidade do pensamento histórico. Portanto, é vital para o sucesso dos objetivos

estabelecidos para o ensino de História, que essa disciplina seja vinculada à vida dos (as) jovens, sem o distanciamento temporal e temático que, por vezes, a torna enfadonha. Como problematiza o autor: É possível aprender História com sentido para a vida?

Em Alves (2011), podemos identificar uma aproximação profunda em suas constatações sobre consciência histórica e proximidade da história com a vida dos jovens, com o trabalho desenvolvido para esta dissertação relativo às ideias históricas dos jovens sobre a importância e a atuação das mulheres na História. O autor utiliza o aporte teórico de Rüsen (2001), que ilustra de forma inegável a constatação enunciada, afirmando que a ciência da História “emerge de uma inegável carência profunda de todos os homens que agem e sofrem as consequências das ações dos outros, de orientar-se em meio às mudanças que experimentaram em seu mundo e de si mesmos” (RÜSEN, 2001, p. 12).

Nessa perspectiva, acredita-se que o ensino de História é capaz de orientar a vida prática ao aproximar a historiografia das necessidades cotidianas dos seres humanos. A efetivação de tal movimento centra-se na mobilização das ideias históricas, instigando a ampliação de uma consciência histórica capaz de transformar olhares e impulsionar atitudes frente aos problemas das desigualdades que os humanos enfrentam desde que o mundo é mundo.

2.2 ENSINO DE HISTÓRIA EM PAUTA

O ensino de História nas escolas vem, ao longo dos últimos anos, constituindo-se em objeto de inúmeras pesquisas, nos mais variados segmentos, que estruturam e formam os currículos da disciplina no Brasil e exterior. Além das especificidades da História da Educação, historiadores têm levantado significativos debates e discutido inúmeras pesquisas

no campo do ensino de História, sobretudo no âmbito da História Cultural. A criação das disciplinas escolares remonta a estudos em que conhecimentos exclusivos do mundo acadêmico seriam adaptados para as escolas, transformando produção científica em componentes curriculares e conteúdo para as disciplinas escolares, não discutindo ainda os saberes escolares construídos no espaço da sala de aula.

As discussões acerca da constituição e adaptação dos conteúdos não foram, de todo, pacíficas, nem em concordância de todas as esferas envolvidas. A manipulação do Estado sobre a educação escolar foi fator determinante de inúmeras dissonâncias entre a comunidade acadêmica, escolas básicas e o próprio governo, em diferentes períodos da história. Segundo Kátia Abud (2004), os currículos são instrumentos de controle, dominação e intervenção do Estado no ensino. Nesse sentido, o discurso do poder se pronuncia sobre cada disciplina, no controle da informação a ser transmitida. Tal fato, também, pode ser considerado responsável pela criação de estereótipos entranhados culturalmente até os dias atuais.

Contextualizando as mudanças ocorridas ao longo dos anos, identifica-se que o debate acerca da História constituída como disciplina sofre influências de diferentes correntes de pensamento. Há, de um lado, aqueles que afirmam que as disciplinas escolares são “criações espontâneas do sistema escolar” (CHERVEL, 1990, p. 184). O referido autor destaca que estas disciplinas também não se constituem por simples transposição do conhecimento acadêmico, mas, também, por uma rede de outros saberes que permeiam saberes científicos e escolares. Da mesma forma, assinala a necessidade de analisá-las como elementos autônomos, dentro da cultura escolar, para melhor compreender estrutura, características e funções.

No entanto, essa autonomia da disciplina pode ser vista como risco de diminuição da importância de outros fatores relacionais, como conjunturas políticas, embates ideológicos e as interferências mais abrangentes da própria cultura escolar.

Portanto, deve-se considerar as múltiplas relações possíveis para compreender o campo da história das disciplinas escolares de maneira multifacetada, com vários elementos interferentes (FONSECA, 2004). Nessa mesma linha de raciocínio, afirma-se que a produção de documentos oficiais concernentes ao que deve ser ensinado nas escolas, emerge a partir de uma escola supostamente ideal, sem a devida relativização da realidade específica de cada ambiente escolar. Bem como, é necessário levar em conta que os sujeitos ativos no processo ensino e aprendizagem ficam a margem da elaboração de documentos curriculares, pois, mesmo que possam opinar, sempre o fazem a partir de um texto pronto e vindo das instâncias superiores.

O ensino de História, antes de se oficializar como disciplina curricular, teve forte influência do poder da Igreja. Nesta etapa os ensinamentos escolares deveriam ser, rigorosamente, dentro dos dogmas da religião, restringindo-se ao que se chamou História Sagrada. Nesta condição, o que se aprendia em História deveria, necessariamente, estar relacionado aos ensinamentos bíblicos católicos, sendo o ensino escolar de História considerado complemento do latim ou, ainda, como parte do ensino religioso (BITTENCOURT, 1993). Tudo isso compunha uma disputa de poderes de classes dominantes, impondo perspectivas de educação sobre a criação das disciplinas escolares.

Uma segunda etapa, sem descartar completamente a História Sagrada, denominou-se História Profana. Esta se conformou, basicamente, como uma História Cívica, composta por personagens heroicos e caracterizada pela exaltação da nação. Circe Bittencourt (1993) afirma que a História escolar se constituiu nesse período para “estudos denominados científicos e desempenhava o papel ora de formadora moral, ora de formadora do cidadão político” (p. 194). Assim, neste período, predomina a ação do poder do Estado de maneira controladora. Tivemos, também, no Brasil, forte influência francesa na composição dos primeiros currículos, inspirados nos preceitos

do Iluminismo, que primavam por uma História para o progresso. Afastando-se cada vez mais da História Sagrada e iniciando o ensino da História da Humanidade. A criação do ensino de História como disciplina escolar ocorreu no século XIX e se efetivou com a criação do Colégio Dom Pedro II, em 1837.

Nesse mesmo ano foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Enquanto aquela escola fora criada para formar os filhos da nobreza da Corte do Rio de Janeiro e prepará-los para o exercício do poder, cabia ao IHGB construir a genealogia nacional, no sentido de dar uma identidade à nação brasileira e formar através do ensino de História, uma ciência social que ensinasse aos alunos, ao mesmo tempo, a diversidade das sociedades do passado e o sentido de sua evolução. (ABUD, 2004, p. 30)

A partir de então, a educação passa a ser vista como responsabilidade do Estado e algumas atribuições da História ficavam em torno de legitimar a ordem política da nação, despertando sentimento de identidade nacional. Essas transformações, inspiradas, também, na Revolução Francesa, apostavam nas festas cívicas celebrando a memória da própria Revolução. Assim, o grande objetivo da História, como disciplina, passou a ser a apresentação de um passado de glórias, repleta de homens bons que se dedicaram, exclusivamente, ao crescimento do país, exaltando a pátria e formando cidadãos dedicados e respeitosos a sua nação. Enfim, o uso da história pelos poderios políticos, como afirmação de seus grandes feitos.

No entanto, se estabeleceu, nesse momento, um sentimento de identidade nacional coletiva. No Brasil, a História teve importante papel na consolidação desse sentimento nacional. As amarguras dos colonizados deveriam ser mascaradas e transformadas em uma bela história repleta de heróis europeus. Paraphraseando Chimamanda Adichie, em

palestra, nos Estados Unidos da América, sobre os perigos de uma História única: “Homens brancos e gentis que salvaram e fizeram prosperar a grande nação brasileira, composta por pessoas que não falam por si só” (ADICHIE, s/d).

Nesse sentido, a disciplina História instituiu-se com o propósito de criar uma identidade nacional, idealizada pelas classes dominantes. Tudo aquilo que se ensinava deveria estar condizente com o país ideal, de acordo com os preceitos políticos de governantes. Sendo assim, a identidade nacional não contemplava todos os grupos humanos, pois o ideário de boa Pátria era composto por grandes homens e seus feitos. Estes sempre homens (masculino), brancos, ocidentais e cristãos. Assim, todo material utilizado no âmbito do ensino de História voltava-se a um objetivo: compreender o país num processo de progresso. A reflexão quanto a história do ensino de História traz à tona uma discussão importante, ressaltando que tal imaginário de cidadão ainda permanece, mesmo que mascarado, nos dias atuais.

A partir do prisma de uma nação patriótica, a educação (numa perspectiva positivista) incorporava certo sentimento cívico. Os programas de ensino direcionavam a prática pedagógica que envolvia festas em datas comemorativas, alusivas aos *heróis* da Pátria. Os símbolos nacionais eram idolatrados com fim de imprimir uma memória histórica de acordo com o desejo da classe dominante interessada em manipular o que a História registrava. Nesse horizonte, concorda-se com Kátia Abud (2004), quando afirma a responsabilidade dos currículos na formação e no conceito da História em todos os cidadãos alfabetizados, estabelecendo um discurso histórico dominante que produzirá uma memória coletiva.

Junto ao currículo, a mídia, também, tem sua parcela de influência na construção de dada identidade histórica. A partir dessa reflexão, nasce à preocupação com a função do (a) professor (a) de História ao manipular essas informações em sala

de aula. É necessário, além do conhecimento, bom senso político para que as amarras do poder institucionalizado não forjem uma metodologia dominada e acrítica.

Diante de todas essas amarras de poder sobre o ensino de História no decorrer dos tempos, as reflexões sobre tal campo de saberes são recentes. No entanto, de um crescimento ruidoso em função da preocupação de muitos (as) historiadores (as) e docentes em aproximar a erudição acadêmica com a prática do ambiente escolar. Para refletir sobre essa interrelação, recruta-se Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner (2008), que defendem a aproximação dos saberes acadêmicos aos escolares. Assim como a prática metodológica proposta nesta dissertação, os autores assinalam que o uso de fontes no ensino de História pode ser uma estratégia exitosa no sentido de ensinar no ambiente da Educação Básica. Nesse viés, as fontes que historiadores utilizam para construir seus relatos sobre o passado poderiam ser discutidas, com suas devidas adaptações, àqueles que não se pretendem historiadores (as).

Outro elemento importante diz respeito ao que os autores supracitados chamam de revolução documental. O olhar do (a) historiador (a) passa a se voltar para fontes que se afastam da história positivista. Os documentos oficiais, muitas vezes forjados politicamente, dão espaço às imagens, registros escolares, filmes, relatos de viagens, dentre outros vestígios que passam a ser utilizados para análise e construção de narrativas históricas. Direciona-se atenção para a história social, o universo privado, as mentalidades e o imaginário das pessoas, que passa a ser estudado. Muitos silêncios são quebrados, memórias acessadas, em uma construção histórica dos que antes apenas viam e ouviam enquanto a história revelada era a que as tramas das classes dominantes permitiam. Observa-se assim, uma narrativa mais bela e igualitária dos tempos passados, secundarizando o eurocentrismo e passando a protagonizar sujeitos antes não percebidos historicamente.

A escola passa, atualmente, por um processo de grandes transformações ao incorporar leis e temas que exigem reflexão dos (as) docentes, no sentido de inserir em seus conteúdos curriculares temáticas necessárias para pensar uma sociedade mais igualitária, a exemplo dos conteúdos de história africana e indígena. Inclui-se, também, a história das mulheres, que apesar de não ser legalmente exigido, demanda urgência em sua discussão no universo escolar. A aproximação das pesquisas desse campo às práticas metodológicas escolares contemporâneas vem ao encontro das necessidades da história social que estão latentes no campo do ensino de História.

Para o francês André Chervel (1990), a hierarquização do conhecimento se constitui em instrumento de dominação social, no entanto, ao se conceber a disciplina escolar como autônoma considera-se as relações de poder dentro do universo escolar. A escola é espaço próprio de produção de saberes e as disciplinas escolares fazem parte da cultura escolar. Portanto, defende-se uma aproximação da pesquisa com a sala de aula, onde o (a) professor (a) ensina pesquisando e o (a) pesquisador (a) pesquisa ensinando. Contar com o (a) professor (a) / pesquisador (a), se não o é, deveria ser uma preocupação dos cursos de licenciatura em História. Na perspectiva em questão, um bom profissional da História, tanto o é em sala de aula, na Educação Básica, como realizando suas pesquisas acadêmicas. É na atividade científica que o profissional aprimora sua prática de ensino, buscando os saberes necessários para tal.

Koselleck (2006) afirma que todo espaço de experiência gera um horizonte de expectativa. Dessa forma, pode-se entender que a vivência acadêmica do profissional de História deve gerar uma expectativa em relação às práticas docentes. Assim, todas as teorias apreendidas poderão ser transformadas, vinculando-se a academia à escola básica, local onde o professor constitui-se num elo de amarração. O (a) professor (a) atribui sentido a sua experiência acadêmica e, conseqüentemente, gera uma nova expectativa dos resultados de seu trabalho. Refletindo

a construção teórica de Koselleck (2006), a partir dessa aproximação, pode-se compreender a preocupação de alguns pesquisadores em relação a essa temática. Há urgente necessidade que a formação de professores (as) pesquisadores (as) busquem, constantemente, o saber científico, recrutando-os na prática docente, legitimando o espaço escolar como universo de produção de saberes.

2.3 IDEIAS HISTÓRICAS, HISTÓRIA DAS MULHERES E RELAÇÕES DE GÊNERO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Escola, televisão, cinema, livros, família, sociedade, assim como a cultura histórica no qual está inserido cada indivíduo, podem ser responsáveis por informações e pela formação de suas ideias históricas. Estas são concebidas na utilização de diferentes meios de comunicação, os quais, não raro, trazem mulheres como mitos, heroínas, símbolos ou em situações subalternas. Pode-se afirmar que ainda é exceção a representação de mulheres como agentes ativas no processo social, econômico e político dos locais onde vivem, especialmente, no universo escolar, levando em consideração o espaço da sala de aula e a relação dos (as) próprios (as) estudantes nesse contexto. O enraizamento cultural de alguns comportamentos machistas é evidente nesses locais. Nesta perspectiva, concorda-se com Guacira Lopes Louro (1997), quando esta caracteriza a escola como espaço produtor de diferenças e preconceitos:

Concebida inicialmente para acolher alguns – não todos – ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios,

docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, “garantir” – e também produzir – as diferenças entre os sujeitos. (LOURO, 1997, p. 57)

Intui-se que tal comportamento esteja diretamente relacionado às questões de gênero presentes na estrutura social, que se reproduzem em todas as suas instâncias. O espaço escolar tem marcas, símbolos, que fazem sentido a quem os impõe e a quem convive com estes diariamente. São imagens, estruturas, quadros que apontam modelos que influenciam na identidade dos sujeitos. Ressalta-se a longa duração de condição ainda esperada dos papéis sociais de mãe, esposa, menina comportada, moça que preserva os costumes familiares determinados por homens. Percebe-se, dessa maneira, a urgência em desnaturalizar tais representações por meio do ensino de História, para que a naturalização perceptível na sociedade quanto aos estereótipos calcados na figura feminina venha a ser revertida. As mulheres são percebidas como o outro, o estereótipo se faz como o diferente, que é mencionado e, por vezes, até enaltecido, no entanto, sem estar no processo ativo de articulação histórica. São as regras estabelecidas na escola, os conteúdos selecionados pelos (as) professores, que podem se inculcar como hábitos, valores imutáveis e únicos. Contudo, esses valores precisam ser questionados. A escola não pode ser local de fronteiras determinantes, que separam os *corretos* e os *errados*, a partir de suas normativas estereotipadas e enraizadas culturalmente. (BHABHA, 1998).

A História nos evidencia vários movimentos de luta os quais a participação das mulheres foi intensiva e decisiva e os materiais didáticos não revelam esse protagonismo com tamanha intensidade. Inúmeros são os casos similares à importante atuação histórica de mulheres como Mileva Maric, companheira de Albert Einstein, formada em Física, com quem o famoso cientista debatia sobre teorias científicas e com quem, muitas vezes, trabalhou na elaboração de formulações

matemáticas complexas. No entanto, os livros didáticos sequer fazem referência ao seu nome, como se o personagem Einstein fosse um ser isolado e que elaborou suas teses completamente sozinho, em lampejos de genialidade.

Em inúmeras situações as mulheres atuaram em clubes de mães, pedindo creches para seus (as) filhos (as), nos panteões, pedindo por comida, reivindicações por anistia política, no movimento das Diretas Já. Além disso, movimentaram sindicatos, compuseram diretorias, organizaram movimentos com pautas específicas para suas reivindicações, como ressalta Joana Maria Pedro (2013). Diante de todas essas informações, permanece a angústia de não encontrá-las com tamanha clareza nos manuais didáticos e materiais que chegam às escolas de Educação Básica, bem como a forma como as mulheres são representadas nesses materiais, sem evidenciar de maneira clara a luta delas em vários momentos da história. É ousando trazer para o debate essa clarificação que essa investigação se fez realidade.

Como citado anteriormente, o trabalho de campo foi realizado em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio da Escola de Educação Básica Adolfo Böving. A maioria dos (as) estudantes é do sexo feminino, nascidos (as) na cidade que moram e residem com pai, mãe e irmãos e irmãs. Moram no centro da cidade, com poucas exceções. A cidade é prioritariamente industrial, sendo assim, as famílias trabalham nas empresas ou em trabalhos domésticos. Por esse motivo a escolaridade familiar é baixa, a grande maioria das mães e pais tem Ensino Fundamental, com apenas duas mães com Ensino Superior e dois pais com o Ensino Médio. No aspecto cultural, a turma tem como programa de televisão favorito as novelas e filmes na categoria comédia, ação e romance, na televisão. Ao cinema, a grande maioria não havia ido até aquela data (nov. 2015). Todos (as) possuem computador em casa, a maioria com *internet* e acessam muitas horas por dia, dando preferência às redes sociais. A leitura física é relativamente baixa. Leem, no

máximo, dois livros por ano, preferencialmente, literatura romântica.

O trabalho foi desenvolvido nas aulas de História da respectiva turma, tendo em vista que eu, o sujeito que pesquisa, sou também professora dos sujeitos pesquisados. A escolha da turma se deu em função dos conteúdos trabalhados no terceiro ano do Ensino Médio que coadunam com o intuito de trabalhar a História do Brasil e a atuação das mulheres nos períodos recortados e, também, pelo envolvimento da turma com os projetos desenvolvidos na escola. Os (as) estudantes costumam ser muito responsáveis em tudo que lhes é proposto. Por fim, a opção de pesquisar em uma turma na qual sou a professora me dá ferramentas de aplicação do trabalho mais palpáveis onde minha inserção no universo da pesquisa já está dada, facilitando o trânsito e desenvolvimento do projeto. Outro elemento importante foi o projeto piloto já desenvolvido na mesma escola, que trouxe elementos comprobatórios da possibilidade de se trabalhar a partir de narrativas no ensino de História. Esse trabalho foi proposto com metodologia semelhante ao desenvolvido nesta dissertação. O trecho abaixo mostra parte da metodologia utilizada em aulas nas quais o projeto foi aplicado:

Após leitura prévia dos textos contidos no livro didático do autor Gilberto Cotrim (2010) utilizado pela turma, observou-se que as mulheres apareciam apenas em imagens mostrando propagandas de produtos de uso doméstico e um único texto falando da revista feminina dos anos 1950, tratando de como as mulheres ideais deveriam se comportar na época. Todo o restante do capítulo, composto por vinte e sete páginas, trata dos presidentes da época com seus respectivos mandatos, ações, problemas, também da situação social e econômica do período. Em momento algum, o autor refere-se às familiares desses presidentes ou as mulheres, tendo ou não destaque em algum segmento da sociedade. (PIRES; SILVA, 2015)

Nesse sentido, a pesquisa-ação foi à ferramenta utilizada, no qual “se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela (TRIPP, 2005, p. 445). O (a) pesquisador (a) se insere no universo da pesquisa, aprendendo durante o processo da investigação, tanto a partir da empiria quanto da epistemologia. A inserção do (a) pesquisador (a) no universo de pesquisa, interagindo com os sujeitos da pesquisa mobiliza os pressupostos da pesquisa-ação no sentido de planejar uma melhora da prática, para em seguida desenvolver o trabalho para inserir a melhora planejada, monitorando e descrevendo os efeitos da ação, para, finalmente, analisar e avaliar os resultados dessa ação.

Esta pesquisa investiga, a partir das narrativas dos (as) próprios (as) estudantes, quais as ideias históricas sobre a importância das mulheres na formação histórica do Brasil que eles (as) possuem. Dessa forma, a pesquisa se insere na área de concentração do Ensino de História, pois busca problematizar a carência de estudos focados no ensino de História que tratem da temática em questão, visando diminuí-la e fomentando a discussão, tanto no espaço acadêmico quanto no escolar.

Nesse sentido, foi estimulada a produção de narrativas que comunicariam o pensamento histórico dos jovens estudantes, observando a possível transformação de olhares que as atividades propostas e as discussões geradas por estas poderiam produzir. A partir de tal constatação, a proposta de contribuição foi com a ampliação bibliográfica de assuntos de gênero dentro do ensino de História, colaborando para a diminuição da lacuna já observada e instigando outros (as) pesquisadores (as) e professores (as) a desenvolver investigações sobre a história das mulheres e as relações de gênero no ensino de História.

Ao se propor investigar as ideias de jovens e professores em relação à História e seu ensino, o pesquisador Henrique Rodolfo Theobald (2007), contribui com a análise das

experiências que investigam como o conhecimento e a forma como ele é disseminado e absorvido dentro e fora do ambiente escolar. Sendo assim, “na dimensão do professor como sujeito na relação com as ideias históricas, está presente a tensão entre o tradicional e o inovador, bem como com o rompimento com a temporalidade linear na organização dos conteúdos” (THEOBALD, 2007, p. 215). Dessa forma, observa-se a importância da transformação de olhares vinda, inicialmente, dos próprios professores em relação aos currículos por eles desenvolvidos para que, a partir de então, possam intervir na formação das ideias históricas dos estudantes, problematizando-as.

Outro elemento fundamental é um claro posicionamento político em relação ao tema proposto: relações de gênero. Dessa forma, o presente trabalho concorda com a concepção política de Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher (2005) quando a autora afirma que se deve colocar sob suspeita toda naturalização nas questões de definição de feminino e masculino. É necessário compreender que gênero é uma construção histórica que não pode ser visto como biologicamente dado, sendo desenvolvido a partir de práticas cotidianas. Compreende-se assim que, tanto culturalmente quanto historicamente, o masculino é menos problematizado. Falar em gênero é, quase sempre, falar em mulheres. E é nesse ponto de vista que existe necessidade urgente de desnaturalização de conceitos compreendidos como femininos e como masculinos.

Desconfiar do que é tido como natural talvez seja o primeiro passo da caminhada. É necessário um constante questionamento acerca dos comportamentos *característicos* de cada gênero. Os olhares devem se voltar para as práticas cotidianas dos sujeitos, pois é dessa maneira que se identifica os equívocos cometidos no processo de *fabricação* dos sujeitos, como ressalta Guacira Lopes Louro (1997), compreendendo a escola como instituição responsável por essa ação. É necessário indagar, também, sobre o que é ensinado e como ensinamos,

para que essas naturalizações de comportamentos possam ser questionadas na prática pedagógica.

Os questionamentos em torno desses campos, precisam ir além de perguntas ingênuas e dicotomizadas. Dispostos/as a implodir a ideia de um binarismo rígido nas relações de gênero, teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla [...], que terá de lidar com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia. (LOURO, 1997, p. 66)

Portanto, se essas dimensões estão presentes em todos os arranjos escolares e nós próprios (as) estamos, também, envolvidos, essa é sim uma tarefa difícil, porém, não impossível. É necessário questionar as relações de poder que se compartilha e que se está inseridos (as). O ideal e desejável é que a voz de autoridade do (a) professor (a) seja substituída e acrescida de tantas outras vozes produtoras de saberes. Assim, acredita-se que a desnaturalização, tão urgente, de comportamentos, linguagens e normas seja efetivada no espaço escolar e reflita fora dele.

A escola não apenas transmite conhecimentos, mas ela molda sujeitos, é responsável por influências identitárias. É necessário que se reconheça o posicionamento político e desigual que as escolas empreendem historicamente, cabendo, principalmente, ao ensino de História levantar a bandeira da transformação, lutando por uma educação sem preconceitos, misoginia, desigualdades. As regras comportamentais para meninas e meninos diferem e aquele ou aquela que não segue a regra é tido como caráter desviante, e isso, dificilmente, é questionado, por parecer natural, culturalmente dado pela sociedade. Antes de pensarmos em qualquer estratégia de intervenção pedagógica, como a que se propõe neste trabalho, há que se compreender a importância de um posicionamento político claro, de luta contra as desigualdades sociais. As escolas

não são responsáveis pela transformação do planeta, mas é certo afirmar que é a partir da educação que se começa a caminhada rumo a uma sociedade mais justa e despida de preconceitos e naturalizações.

A história tem uma responsabilidade sobre essas naturalizações de conceito. As construções culturais desenvolvidas no curso da história acabam por formar ideias históricas, por vezes, equivocadas, causadoras de preconceitos. Assim, o trabalho com as ideias históricas dos (as) estudantes, desde sua formação até a problematização pôde ser desenvolvido a partir das informações obtidas tanto dentro quanto fora da escola. É preciso adequar o processo de ensino e aprendizagem “diante das mudanças provocadas pelo aumento da velocidade na produção do conhecimento e de sua difusão, no contexto dos avanços tecnológicos, da informação do próprio cotidiano de professores, alunos e escolas” (THEOBALD, 2007, p. 5), para dar conta das demandas informativas vindas com os (as) jovens para dentro do contexto escolar.

No intuito de aproximar as informações acadêmicas ao espaço escolar, a pesquisa com ideias históricas de estudantes do Ensino Médio acerca das relações de gênero e da história das mulheres na sociedade brasileira vem ao encontro de acalantar angústias, intencionando transformar olhares, conseqüentemente, comportamentos já fincados quase que moralmente na teia social em que se vive. Para tanto, são necessárias novas reflexões acerca das experiências humanas das relações entre mulheres e homens. Comportamentos já cristalizados anteriormente precisam ser revistos, repensados e reorganizados dentro da história e incorporados ao ensino de história. “Por muito tempo, esses fenômenos não tinham a menor relevância, daí não serem atribuídas às mulheres maiores responsabilidades nos rumos da vida social” (COSTA, 2003, p. 188).

Dentro do campo do ensino da História, observa-se, como já citado anteriormente, carência no que se refere a

pesquisas sobre relações de gênero. Cristiani Bereta da Silva (2007, p. 221) alerta sobre tal carência, percebendo-a como “uma preocupação relativamente recente, tanto do ponto de vista histórico quanto pedagógico”. Ainda enfatizando a preocupação, mesmo que recente, relacionada ao lugar ocupado pela história das mulheres nos livros didáticos de História, a autora ressalta que a história das mulheres e o que se entende sobre relações de gênero, ainda são anexos da história, por vezes, abrigadas em temáticas como minorias, sem o devido protagonismo histórico que lhes é merecido.

As representações históricas do passado precisam de narrativas para ser organizadas, bem como os (as) estudantes da Educação Básica carecem de oportunidades para expressar ideias e o conhecimento adquirido por meio de tais narrativas. Sendo assim, pesquisas sobre como as mulheres são representadas e como os jovens aprendem sobre a história das mulheres no campo do ensino de História se fazem urgentes, (re) significando conceitos, transformando olhares e contribuindo para novas discussões acerca do ensino de História e a importância das mulheres na construção das sociedades onde estão inseridas.

2.4 REFLETIR SOBRE IDEIAS HISTÓRICAS E NARRATIVAS

O conceito de ideias históricas utilizado nessa pesquisa é compreendido como as ideias que os (as) jovens têm de determinado fato, acontecimento. Essas ideias podem ser adquiridas fora do espaço escolar e nele sistematizadas. É a aproximação da teoria com a prática, significando os saberes exitosamente. “Isso porque se sabe que em termos cognitivos a compreensão de causas e efeitos é favorecida quando aproximamos o sujeito do objeto a ser conhecido” e essa

aproximação traz o sentido necessário para o aprendizado pleno (SILVA; ROSSATO, 2013, p. 67).

A educação histórica, que é um dos componentes categoriais inclusos nesse trabalho, vem ao encontro do conceito de ideias históricas. Isabel Barca (2012) assinala a importância para o ensino de História o estabelecimento de um elo entre a teoria e a prática, para que se implemente situações reais de aprendizagem no cotidiano dos (as) estudantes e que esse aprendizado possa ser disseminado a outros locais onde o conhecimento venha a ser sistematizado e organizado. Concorda-se com a autora quando esta afirma que aprender história é um processo concreto, é necessário ter significado na vida prática dos (as) estudantes. “As vivências prévias dos sujeitos e a natureza específica do conhecimento, o tipo de tarefas a desempenhar, as aptidões individuais são aspectos fundamentais para a progressão do conhecimento” (BARCA, 2002, p. 20).

A proposição metodológica apresentada nesse trabalho coaduna com a investigação feita por Isabel Barca (2002). Sem receitas fixas, o ensino de História precisa ter em seus docentes, profissionais capazes de conhecer novas metodologias e adaptá-las as suas realidades. O conhecimento proposto nas sequências didáticas, apresentadas no segundo capítulo, pode se apontar como novo recurso para se pensar aulas de História, de maneira fundamentada e temática, abordando temas diversos, podendo utilizar fontes que produzam sentido aos (às) estudantes.

Nesta perspectiva, compreende-se a importância de uma aprendizagem que incite, desafie o (a) estudante no intuito de contribuir para o desenvolvimento de competências essenciais para a vida. Para tanto, o trabalho com ideias históricas, fomentando discussões acerca da história das mulheres, apresenta a característica defendida por Isabel Barca (2012) que afirma a importância do trabalho desafiante para estudantes, em especial, no ensino de História que se apresentou por muito tempo como algo maçante e cansativo por existir um espaço

muito grande entre o que é produzido nas academias e o que chega ao universo escolar. Então, diminuindo este espaço, a educação histórica se torna apta para responder às imposições da ciência em uma visão de evolução de sujeitos que se mantem e se sustenta intelectualmente.

As ideias históricas obtidas por meio de narrativas nos permite conhecer as concepções dos (as) jovens estudantes, perceber os significados que estes atribuem ao tema estudado e a relação que fazem com sua vida, bem como observar os sentidos de mudanças e permanências na sua visão de mundo. Incitar a exposição de ideias históricas a partir de narrativas permite uma relação entre a epistemologia e a prática investigativa, dando sentido à teoria e visualizando sua experimentação prática. Oportunizando o (a) estudante expressar suas ideias utilizando de narrativas faz com que possam registrar seus conhecimentos, indo além de uma mera produção textual. Rüsen (2001) afirma que uma narrativa será História quando o passado se transporte ao presente para que este tenha sentido para a vida prática e não seja apenas um registro do que já foi.

O processo de formação de ideias históricas perpassa pelos conceitos de consciência histórica e formação histórica e pode ser desenvolvido a partir das informações obtidas tanto dentro quanto fora da escola. É preciso adequar o processo de ensino e aprendizagem “diante das mudanças provocadas pelo aumento da velocidade na produção do conhecimento e de sua difusão, no contexto dos avanços tecnológicos, da informação do próprio cotidiano de professores, alunos e escolas” (THEOBALD, 2007, p. 5), para dar conta das demandas informativas vindas com os (as) jovens para dentro do universo da escola.

Todo sujeito tem conhecimentos prévios, conceitos (preconceitos), concepções de vida, experiências que são advindos de informações/saberes adquiridos no ambiente escolar ou fora dele. Nesse sentido, observa-se que a escola

necessita se utilizar dos saberes dos (as) estudantes, compreendendo suas ideias históricas, para que se consiga compreender o lugar de fala de cada sujeito. Significar a história, tornar possível a formação e/ou ampliação de uma consciência histórica, pois é na dimensão do (a) professor (a) como “sujeito na relação com as ideias históricas que está presente a tensão entre o tradicional e o inovador, bem como com o rompimento com a temporalidade linear na organização dos conteúdos” (THEOBALD, 2007, p. 215).

A sociedade possui definições e regras, sedimentadas em forma de conhecimento ao longo do tempo. O ser humano, desde o seu nascimento até o final de sua vida, é condicionado pelo conjunto de concepções e representações inerentes a este conhecimento, que é repassado de geração a geração por meio dos próprios elementos da estrutura social. Num primeiro momento tem suas ações, a família assume o papel de *educação*, no sentido de adestramento, ou seja, introjetar os primeiros conceitos para o *bom* convívio social, ancorados em um conjunto de representações pré-existente. Já nesta fase, começam a ser definidos funções sociais diferenciados para homens e mulheres. Numa fase seguinte, outro elemento da estrutura social assume papel importante no processo de formação humana – a escola.

É nessa estrutura que o ser humano receberá uma gama de novos conhecimentos, que servirão de base para a sua futura formação. No entanto, tal conhecimento não é neutro, pelo contrário, é repassado juntamente com as representações hegemônicas do período histórico, no contexto social onde está inserido (BERGER; LUCKMANN, 1972). Na perspectiva desses autores, a ordem social humana não se dá no ambiente natural, isto é, não é passível de explicação como evolução natural das coisas (Leis da Natureza), mas unicamente como produto da atividade e interação humana. Neste processo, toda ação humana está sujeita a tornar-se hábito na medida em que se torna necessária e repetitiva, aumentando a frequência de

repetição da ação, esta passa a ser tomada como a verdade e repetida sem contestação por aqueles que a realizarem no futuro.

Pode-se transpor os conceitos de Berguer e Luckmann (1972) para o problema das representações de gênero na sociedade atual. A definição de funções sociais diferenciadas para homens e mulheres, iniciados no processo de educação no núcleo familiar e complementado pela escola e demais estruturas sociais é uma construção social que, se não refletida com profundidade, passa a se constituir, socialmente, numa verdade inquestionável, repassada conjuntamente aos conteúdos presentes nas grades curriculares.

A busca por ações que visem superar esta situação condiciona a elaboração de propostas didáticas que primem pela reflexão acerca dos conteúdos e seus significados e, não apenas, o seu repasse como verdades prontas (conhecimento morto). Neste trabalho, o conhecimento foi concebido como (des) construção de saberes, na qual estudantes foram estimulados a refletir sobre os temas propostos e identificar possíveis discrepâncias, com relação ao papel diferenciado de gênero, nos conteúdos dos livros didáticos.

A escolha do trabalho com narrativas nasce de um pressuposto básico da atividade de narrar, pois permite que os pensamentos aflorem e que os significados da história vivida venham à tona, transparecendo experiência temporal. “O tempo torna-se humano na medida em que está articulado de modo narrativo, e a narrativa alcança sua significação plenária quando se torna uma condição de existência temporal” (RICOUER, 2010, p. 93). Portanto, previamente a qualquer discurso narrativo, já existe na língua uma complexa rede conceitual que traz dentro si seus potenciais narrativos. Assim, é no tempo humano refigurado que as narrativas se cruzam com a história e comunicam os sentidos que o passado transportado ao presente constrói, possibilitando identificação com um passado constituído de sentido.

Nessa direção, os textos são tomados como narrativas que elaboram e expressam o pensamento histórico dos (as) estudantes, compreendendo dessa maneira o efeito da história sobre a vida prática, mediado por diferentes veículos e suportes. Reconhece-se ser este “um fator do processo de conhecimento histórico, de tipo fundamental, e que deve ser considerado parte integrante da matriz disciplinar da ciência da História” (RÜSEN, 2007, p. 86).

A interrelação dos saberes advindos dos (as) estudantes, confrontados com a historiografia, produz um conhecimento pautado de significados. “A narrativa é, portanto, o processo de constituição de sentido da experiência do tempo” (RÜSEN, 2011, p. 95). E é essa experiência temporal aliada ao desafio de expor ideias sobre a História das Mulheres o que se propõe. É a compreensão do que é pensado no decorrer da história sobre a representação feminina que foi imposta e a transformação de olhares que o presente trabalho ousou incitar.

Todo levantamento bibliográfico acerca da história das mulheres, das questões de gênero, das ideias históricas e do ensino de História aqui levantados serviram como suporte reflexivo em todo processo de construção das sequências didáticas, bem como das análises das narrativas do (as) estudantes. Compreender, categorizando as ideias expostas pelos (as) estudantes, clarifica a maneira que estes (as) pensam o ensino de História tematizado e a forma como significam esse aprendizado. Dessa forma, possibilitam, por meio de tais narrativas, a veiculação de suporte didático para que outros (as) docentes utilizem, de maneira exitosa, a proposta de trabalhar história das mulheres a partir de sequências didáticas que provoquem transformação de olhares a respeito da temática em questão.

3 NARRAR IDEIAS SOBRE HISTÓRIA DAS MULHERES: PRÁTICA POSSÍVEL PARA COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO

O trabalho desenvolvido teve por característica propositiva a elaboração e aplicação de quatro sequências didáticas que abordaram a História do Brasil desde a Era Vargas (1930 a 1945) até a Redemocratização, após o período da ditadura militar (1964 a 1985). Abordou-se aspectos do governo Dilma Rousseff em concomitância com questões da sociedade contemporânea. As sequências didáticas tiveram por finalidade promover um ensino de História capaz de contribuir para a desnaturalização de determinados *papeis* de gênero e especialmente dar ferramentas para que docentes e estudantes possam fazer leitura crítica dos textos didáticos disponíveis.

Para além da proposta de um trabalho de mestrado, as sequências didáticas descritas a seguir têm, também, por finalidade, contribuir com professoras e professores da escola básica como sugestão de metodologia para o ensino de História, especialmente no que tange o tema relações de gênero e história das mulheres. É importante perceber o espaço que o ensino de História pode ocupar tratando das relações de gênero em sala de aula. Os materiais utilizados como instrumento didático em sala de aula trazem características que são dadas culturalmente.

Guacira Lopes Louro (1997) nos dá um exemplo no qual podemos perceber a relevância do questionamento desses materiais, bem como a ampliação dos olhares acerca dos temas que remetem as relações de gênero no ensino de História. A referida autora questiona as mensagens presentes em muitos quadros alegóricos representativos de momentos especiais da história que retratam heróis. Nestes, a figura que se destaca é sempre a masculina, simbolizando a força capaz de empreender conquistas heroicas. Por outro lado, a figura feminina, quando aparece, é colocada num plano secundário, representando a pátria ou a liberdade, mas nunca relacionada ao heroísmo da

figura masculina. E quem são esses homens? E como são representadas essas mulheres? Esse é o questionamento que norteia o raciocínio, pensando para além de uma simples imagem em um livro didático. “Que leituras podem fazer desse quadro meninos e meninas, brancos/as e negros/as, ricos/as e pobres? Que detalhe parecerá a cada um/a deles/as mais significativo, mobilizador de sua atenção, provocador de sua fantasia?” (LOURO, 1997, p. 59) Todas as informações obtidas a partir dessas imagens podem gerar entendimentos diversos, assim como o desejo de alguns por ser os heróis e de outros o sentimento de não possuir capacidade para tal.

Nesse sentido, a reflexão das relações de gênero e da história das mulheres, no ensino de História, precisa ser atenta aos detalhes com os sujeitos que a recebem. A naturalização de comportamento no devir dos tempos e ditos culturais, atravessam, numa via de mão dupla, as paredes e muros das escolas. E é função do ensino de História problematizar e desnaturalizar esses processos, observando a individualidade dos sujeitos que aprendem história nos espaços escolares. É necessário que se compreenda que as “divisões de raça, classe, etnia, sexualidade e gênero estão, sem dúvida, implicadas nessas construções e é somente na história dessas divisões que podemos encontrar uma explicação para a *lógica* que as rege” (LOURO, 1997, p. 60), observando meninas e meninos como atores de seu tempo e produtores de sua história.

A partir da discussão efetuada, faz-se necessário efetivar o processo metodológico já apresentado, utilizando o instrumental denominado sequência didática. Uma sequência didática precisa atentar para a importância do que será ensinado a partir dos conteúdos e em que medida as atividades propostas suprem os objetivos delimitados (ZABALA, 1998). A série dessas sequências didáticas pretende abordar os conteúdos de maneira problematizadora, de forma a instigar o desejo investigativo dos (as) estudantes acerca das lacunas de registro da história das mulheres e sua importância na sociedade. Os (as)

estudantes “consideraram ser a História um conhecimento importante, mas teria de ser relacionado com a compreensão do presente e das suas próprias vidas” (SCHMIDT; BRAGA, 2006, p. 18). Nessa perspectiva, as sequências didáticas foram ao encontro dessa premissa, buscando refletir a partir do conteúdo histórico entrelaçamentos para a vida prática no tempo presente.

Para tanto, seguiu-se orientações propostas por Lindamir Zeglin Fernandes (2004) para a constituição das sequências didáticas. A primeira foi estudar os elementos fundamentais constitutivos da unidade temática investigativa, ou seja, definir a temática de estudo. Num segundo momento coletou-se ideias históricas dos (as) estudantes sobre a temática definida por meio de textos produzidos pelos (as) estudantes. E, por fim, categorizou-se e analisou-se as ideias históricas para identificar a eficácia pedagógica da metodologia de trabalho estabelecida. A utilização da unidade temática investigativa nas aulas de História faz com que a aprendizagem da disciplina tenha mais sentido para os (as) estudantes. O uso de tal estrutura de atividade como proposta metodológica de trabalho para professores e professoras de História, tem o propósito de tornar a aprendizagem exitosa na produção de experiências orientadas em sala de aula (FERNANDES, 2004).

O recorte temático se refere a quatro capítulos do livro didático *História* de Ronaldo Vainfas (2013) sobre História do Brasil, direcionando as atividades e discussões à compreensão da história das mulheres e sua atuação na sociedade em cada período estudado. A turma trabalhou com os conteúdos no período de um semestre, iniciando com a Era Vargas, Período Democrático, Ditadura Militar, Conquista da Democracia até o governo de Dilma Rousseff. Optou-se por esse período em função da proximidade com o tempo presente, bem como das polêmicas acerca dos pedidos de retorno da ditadura militar no Brasil, podendo dessa forma, utilizar instrumentos de informação mais próximos dos adolescentes, como as redes sociais.

Outro fator importante para justificar a escolha do recorte, se dá nos períodos da História do Brasil trabalhados nas sequências didáticas. A Era Vargas pode ser considerada marco na modernização do Estado Brasileiro, pois se deixa um governo oligárquico para dar lugar a uma burguesia industrial no poder. As lutas sindicais começam a se estabelecer com mais força no Brasil e as mulheres são elemento ativo dessas reivindicações de melhores condições de trabalho. Além disso, o período ditatorial foi marca de levante político, no qual a esquerda se mostra preocupada com a situação do país lutando, apesar da tortura e censura estabelecidas. E por fim, a redemocratização, que se estabelece nas tentativas de transformar o Brasil em país com direitos equitativos a todos os (as) cidadãos (ãs), chegando à contemporaneidade, com uma mulher na Presidência da República.

É no âmbito das discussões sobre os entrelaçamentos entre ensino de História e gênero que se percebe a invisibilização das mulheres na História. A carência dos registros em manuais didáticos confirma que a memória preservada não é a de todos os grupos humanos (MIRANDA, 2013). A partir da premissa de que mulheres e homens constroem a sua história diariamente, pensou-se nas sequências didáticas descritas abaixo, como instrumentos de visualização ampla dessa construção histórica, de maneira a buscar transformação de olhares acerca da história das mulheres e das questões de gênero dialogadas no ensino de História.

3.1 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Conforme observado por Lindamir Zeglin Fernandes (2004), muitas professoras e professores de História ainda exploram pouco os documentos em sala de aula, bem como se utilizam pouco da produção de narrativas e valorização de ideias históricas dos (as) estudantes. O uso desses instrumentos

didáticos pode produzir mais sentido ao aprendizado e, também, faz com que os (as) estudantes reflitam sobre o que aprenderam em sala de aula e façam conexões com o cotidiano e sua inserção na sociedade que pertencem.

A partir desse raciocínio e, ainda, concordando com os pressupostos defendidos por Lindamir Zeglin Fernandes (2004), a proposta das sequências apresentada intenciona auxiliar docentes da disciplina de História a produzir materiais semelhantes para que possam abordar, além do tema da história das mulheres e relações de gênero no ensino de História, outros assuntos pertinentes que sejam trabalhados em sala de aula e que tragam significado ao aprendizado dos (as) estudantes. Importante ressaltar que o livro didático foi utilizado a partir de problematizações destacadas por Ângela Ribeiro Ferreira e Luís Fernando Cerri (2005, p. 05), em relação aos manuais didáticos:

A análise do livro didático tem que partir da ideia de que os conteúdos propostos têm que ser capazes de garantir a formação da consciência histórica, e não analisar se o livro traz este ou outro assunto. Entretanto, quando o assunto em foco é central para a formação da identidade, da cidadania e da consciência histórica dos estudantes, então a busca e análise sobre a presença e a qualidade da abordagem de um determinado tema é justificada. Entre esse tipo de tema está, sem dúvida, a história das mulheres.

Então, ao pensar partindo desse entendimento, a proposição das sequências didáticas apresentadas garantem discussões em que a formação identitária e a ampliação da consciência histórica permeiam os objetivos no ensino de História. Para além disso, as sequências didáticas realizadas com os (as) estudantes intencionaram a indicação de algumas ferramentas de leitura e análise crítica de textos, em especial nos manuais didáticos, por meio das quais se pode identificar a

representação das mulheres na construção histórica da sociedade a qual pertencem. Os temas dessas sequências didáticas foram elaborados a partir de perguntas elaboradas pela professora na perspectiva de iniciar problematizando o conteúdo.

3.1.1 Sequência didática Era Vargas

O primeiro conteúdo foi iniciado a partir do seguinte questionamento: Onde estavam as mulheres na História do Brasil na primeira Era Vargas? O objetivo, de maneira geral, foi contextualizar, por meio da elaboração de textos, a representação das mulheres na História do Brasil na Era Vargas (1930 a 1945). Bem como, considerar a ideia de que o período abordado na primeira sequência didática pode ser identificado como marco na modernização do Estado brasileiro, em função da substituição de um governo oligárquico para um burguês industrial. Nesse sentido, as lutas sindicais aparecem com mais força e as mulheres fazem parte desses movimentos.

Para o trabalho com as sequências didáticas foi importante ter clareza dos propósitos de ensino em relação à temática, pois os próprios objetivos podem apontar possíveis perguntas para investigar os conhecimentos prévios (FERNANDES, 2004). Para tanto, foi necessário identificar as principais diferenças nas narrativas que os autores utilizam em cada período político, bem como compreender o momento político da Era Vargas, identificando a presença das mulheres e sua atuação na construção histórica do período estudado e, por fim, analisar registros que discutiam a importância das mulheres na História do Brasil, especificamente, na Era Vargas.

Para alcançar os objetivos acima propostos foram utilizadas seis aulas divididas em três módulos de duas aulas cada. O primeiro momento foi dedicado às leituras comparativas dos livros didáticos. Tal pesquisa aconteceu na biblioteca da escola, onde os (as) estudantes tiveram acesso aos livros

previamente selecionados a partir do critério do ano de edição. Em grupos, eles (as) anotaram as principais diferenças que observaram nas narrativas dos registros, desde os fatos políticos no corpo dos textos até a inserção de imagens, textos em *boxes* separados, entre outras observações da equipe.

No segundo momento da sequência didática, as equipes apresentaram os resultados da pesquisa para o restante da turma. Nesse momento poderia ocorrer a intervenção da professora, caso necessário, para o esclarecimento de dúvidas ou explicação de algo que tenha ficado raso na explanação dos (as) estudantes. Em seguida, foi solicitada a elaboração de um texto individual, com o seguinte enunciado⁵: *A partir das leituras, pesquisa e discussões que fizemos acerca do primeiro período da Era Vargas, relate o que você compreendeu do Governo Provisório, os conflitos pelo poder e o Estado Novo.* Estes textos foram entregues à professora para posterior análise.

O terceiro e último módulo desta sequência didática foi uma discussão sobre o conteúdo estudado a partir da indagação: Onde estavam as mulheres nesse período histórico do nosso país? Para tanto, utilizou-se de textos oriundos de *sites* da *internet* que trazem essa discussão. Após leitura e debate dos textos, foi solicitada a reelaboração do texto relatando o período estudado, agora com enfoque na atuação das mulheres nesse período histórico, com o enunciado: *Compreendemos o turbulento período da Era Vargas até o golpe do Estado Novo, observamos em nossas discussões a importância das mulheres nesse período e a maneira como elas eram representadas historicamente. A partir de todas as análises e reflexões que efetuamos até o presente momento, discorra a respeito de suas ideias históricas sobre a atuação das mulheres na Era Vargas, pensando no governo provisório, no período dos conflitos pelo*

⁵Todos os enunciados utilizados nas atividades foram transcritos na íntegra com intuito de deixar o material disponível para que outras professoras e professores possam utilizar-se dele.

poder e na instalação do Estado Novo. O texto foi entregue à professora para posterior análise.

3.1.2 Sequência didática Período Democrático

A segunda sequência didática ocupou-se do conteúdo que aborda o chamado “Período Democrático” no Brasil, compreendendo de 1945 a 1964. Nesse sentido, a indagação que motivou as ações, foi: Onde estavam as mulheres na História do Brasil no Período Democrático de 1945 a 1964? Para dar conta de respondê-la precisou-se identificar a democracia pregada nesse período histórico, observando a partir das relações de gênero pesquisadas.

O desenvolvimento desta parte da atividade pedagógica exigiu contextualizar a crise do Estado Novo; compreender o sentido de democracia, a partir das análises do chamado Período Democrático de 1945 a 1964; entender o momento político do Brasil no Golpe de 1964 e os reflexos desse fato para os momentos seguintes da história do país e identificar a presença e a importância das mulheres nos três momentos específicos estudados na sequência didática.

Esta sequência didática foi dividida em quatro momentos de duas aulas cada. Em cada momento foi abordado um tema:

- a) A crise do Estado Novo;
- b) Período Democrático;
- c) O golpe de 1964;
- d) A importância das mulheres nesse período histórico.

Após explanação do conteúdo pela professora, a turma foi dividida em equipes. Nos três primeiros momentos, foi abordado o conteúdo em específico, cada equipe teve a tarefa de pesquisar um momento cronologicamente estabelecido, da seguinte maneira:

- 1º. Fundação da Rádio Nacional do Rio de Janeiro (1940);
- 2º. Fundação da Companhia Atlântida cinematográfica (1941);

- 3º. Deposição de Getúlio Vargas (1945);
- 4º. Promulgação da Constituição (1946);
- 5º. Cassação do Registro do Partido Comunista do Brasil (1947);
- 6º. Eleição de Getúlio Vargas para a Presidência da República e divulgação do “Manifesto de Agosto” pelo PCB (1950);
- 7º. Greve dos 300 mil em São Paulo e fundação da Petrobrás (1953);
- 8º. Suicídio de Getúlio Vargas, em 24 de agosto (1954);
- 9º. Eleição de Juscelino Kubitschek para a Presidência da República e Tentativa de golpe militar (1955);
- 10º. Inauguração de Brasília e eleição de Jânio Quadros para a Presidência da República (1960);
- 11º. Renúncia de Jânio e implantação do regime parlamentarista, seguida da posse de João Goulart na Presidência da República 1961;
- 12º. Plebiscito aprova o retorno ao regime presidencialista 1963;
- 13º. Golpe derruba Jango da Presidência da República⁶ 1964.

No primeiro momento, a discussão foi em torno da crise do Estado Novo. As equipes encarregadas dos três primeiros acontecimentos da linha do tempo explanaram para o restante da turma o que encontraram sobre o tema. Em seguida, todos produziram um texto, pensado a partir do enunciado: *Após explanação do grupo sobre a Crise do Estado Novo, disserte sobre o que você compreendeu desse período histórico do nosso país.*

Para o segundo momento ficou a tarefa de explicar a pesquisa para as equipes encarregadas do quarto ao décimo segundo acontecimento elencados anteriormente. Tendo em vista a amplitude dos temas, os (as) estudantes fizeram suas anotações em sala de aula, no entanto, produziram o texto individual como tarefa de casa, a partir do seguinte comando:

⁶Todos os temas elencados fazem parte de uma linha do tempo que consta no manual didático utilizado pela turma já apresentado anteriormente.

Após explanação do grupo sobre o Período Democrático (1945-1964), disserte sobre o que você compreendeu desse período histórico do nosso país.

No terceiro momento, a equipe encarregada pelo décimo terceiro acontecimento fez suas considerações sobre o tema. Da mesma forma, a turma produziu o texto sobre o que aprendeu quanto ao Golpe de 1964, considerando o enunciado: *Após explanação do grupo sobre o Golpe de 1964, disserte sobre o que você compreendeu desse período histórico do nosso país.* Em função do tempo disponível, a proposta, ainda neste terceiro momento, foi voltar ao laboratório de informática e cada dupla, a partir do que pesquisou no primeiro momento, buscar informações sobre as mulheres desse período histórico.

No quarto e último momento desta sequência didática, os (as) estudantes socializaram suas pesquisas sobre as mulheres na crise do Estado Novo, no Período Democrático e no Golpe de 1964. Em seguida foram expostas, na sala, imagens de propagandas dos anos de 1950, contendo mulheres com produtos domésticos, para servir de subsídio juntamente com as pesquisas, para a reelaboração dos textos sobre o importância das mulheres no período estudado.

Esse texto foi elaborado a partir do seguinte enunciado: *Com base nas pesquisas dos períodos estudados e referente a importância das mulheres nesses mesmos períodos, elabore uma reflexão, observando o painel de imagens exposto na sala de aula, contendo mulheres em comerciais dos anos de 1950. Utilizem todas as informações discutidas no decorrer do capítulo estudado e elaborem uma narrativa, expressando suas ideias históricas a respeito de sua representação sobre a importância das mulheres no período democrático de 1945 a 1964 da história brasileira.*

A sequência das imagens expostas no mural talvez venha “indicar alguma alteração na maneira como práticas e representações de gênero são reproduzidas na sociedade e no cotidiano escolar” (LOHN, 2004, p. 120). O autor nos incita à

reflexão da importância do uso problematizado de imagens em sala de aula, fazendo com que os (as) estudantes analisem o conteúdo estudado e discutam as representações que tais imagens podem causar em uma dada sociedade.

Ao pensar o uso de imagens como recurso didático em sala de aula, deve-se atentar para a reflexão necessária, pois é sabido que a imagem é priorizada em detrimento do texto, especialmente por crianças e adolescentes. Importante observar suas legendas, bem como a mensagem que a linguagem imagética quer transmitir. Esse instrumento didático é de suma importância para que se possa refletir acerca de diversos temas em sala de aula. Nesse sentido, concorda-se com a afirmação de Circe Bittencourt, quando esta adverte:

Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhe são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente. (BITTENCOURT, 2002, p. 89).

A escola atual possui responsabilidades que vão além de suas expectativas iniciais. Ensinar a ler o mundo e as imagens que nos rodeiam pode dizer até mais que palavras. As imagens são utilizadas no ensino de História, tanto no livro didático quanto a partir de escolhas do (a) próprio professor (a), elas ilustram e ajudam a compreender o conteúdo. Além disso, muitas vezes, também, induzem entendimentos que precisam ser discutidos em sala de aula. As figuras escolhidas para as sequências didáticas propostas neste trabalho visaram essa reflexão, suscitando entendimento político acerca do importância das mulheres, especialmente na década de 1950

Figura 1 – As mulheres eram educadas para serem boas esposas



Fonte: Estudo e Discussões 2015.

A figura 1 incita uma reflexão sobre a representação das mulheres da década de 1950. A figura revela, no primeiro plano, a boa esposa e dona de casa com uma cozinha impecável e uma sobremesa, aparentemente, deliciosa sobre a mesa, deixando clara a função que deveria ser exercida por aquelas mulheres nesse período histórico. A discussão fomentada foi em torno das mulheres fora da mídia, buscando compreender se era essa *a mulher padrão* dos anos 50. Bem como, compreender a maneira como era julgada a mulher que trabalhava fora de casa, talvez como aquela que envergonha o marido. Contudo, é preciso deixar claro que se fala aqui de uma mulher branca, de classe média/alta, tendo em vista que as mulheres pobres e/ou negras,

em sua maioria, precisavam trabalhar por sua condição financeira precária.

Figura 2 – Ser mãe, esposa e dona de casa era visto como natural para as mulheres nos anos de 1950



Fonte: Almanaque Urupes, 2015.

A figura 2, também, revela o estereótipo da boa esposa e dona de casa. A reflexão da desnaturalização desse estigma foi a pauta do debate em torno desta figura. Segundo Carla Bassanezi (2013, p. 486), em sua discussão sobre os estereótipos das mulheres dos anos de 1950, “a boa esposa é o segredo imutável da felicidade conjugal, da harmonia do lar, da estabilidade do casamento [...], da paz na família [...] e da ordem social com suas hierarquias estabelecidas”. Quanto aos maridos, bastava que tivessem condições financeiras para sustentar a família, em detrimento a isso, suas esposas deveriam fazer de tudo para mantê-los satisfeitos em todas as esferas do casamento.

A ideia, a partir dessa figura, foi fazer com que os (as) estudantes pensassem a sociedade dos anos de 1950 identificando rupturas e/ou permanências nos comportamentos machistas da sociedade. Importante, também, compreender que as imagens expostas pertencem a um estereótipo de mulher, em um período no qual existia “uma imprensa exclusivamente feminina pronta a ensinar o que *fica bem* e o que não é socialmente aceito” (BASSANEZI, 2013, p. 481).

Figura 3 - Facilitadores domésticos



Fonte: Propagandas Históricas, 2014.

A figura de número 3 é de uma propaganda de eletrodomésticos veiculada nos anos de 1950, indicando que a vida das mulheres seria facilitada pela inserção desses produtos em suas casas. Isso porque o trabalho doméstico era tido como função feminina, uma mulher decente e uma boa esposa deveriam ter dedicação exclusiva ao lar (BASSANEZI, 2013), pois o mundo político, social, econômico seriam incumbência

masculina, no sentido de que estes universos necessitam de força física, robustez e outras qualidades, ditas dos homens. Questiona-se, para além da mensagem que a figura representa, os próprios registros que, em raras situações, abordam os papéis desempenhados por mulheres em momentos importantes da história. Já que, ocasiões de destaque histórico eram, quase sempre, ilustradas com a figura masculina, com porte imponente, transformando-o em imagem protagonista de eventos históricos.

O desenvolvimento capitalista proporcionou o estabelecimento de uma classe média na qual as mulheres podiam comprar eletrodomésticos cada vez mais sofisticados, embelezar suas casas com cortinas, tapetes e almofadas e, além disso, contratar empregadas domésticas para poderem desfrutar do cargo emblemático de *rainha do lar*. Por outro lado, às mulheres pobres não era conferido o mesmo direito nem o mesmo título, pois “muitas moças que não podiam deixar de se esfalfar na roça, no emprego doméstico ou na fábrica, sonhavam com o dia em que trabalhariam *apenas para o marido e os filhos* ou empregariam outras mulheres para ajudá-las com o serviço da casa” (BASSANEZI, 2013, p. 495). A emancipação para as mulheres do segundo grupo significava a saída do trabalho para a entrada em um casamento no qual o sustento familiar fosse mantido pelo marido.

Tomando as imagens como plano de fundo, a discussão gira em torno de três vertentes: a primeira é a exclusividade feminina nos afazeres domésticos; a segunda é a questão econômica: quem poderia adquirir esses aparelhos? E a terceira, uma discussão sobre como as ideias feministas agiam na cabeça das mulheres pobres e suas dificuldades do cotidiano. De que forma elas refletiam sua condição de mulher, trabalhadora, mas pobre?

A figura 4 mostra outra propaganda dos anos de 1950, agora com um produto de higiene pessoal. A chamada deixa claro que as mulheres devem usar esse tipo de produto para

ficarem mais belas e parecidas com estrelas de cinema para seus maridos. Importante salientar as exigências ambíguas para homens e mulheres no que diz respeito à beleza: a elas, a suavidade, a graciosidade; já para eles, a robustez, a força; deixando claro a distinção de funções para ambos na sociedade. (OLIVEIRA, 2005)

Como se percebe o apelo da mídia se dava em torno da necessidade do embelezamento feminino. Nesse sentido, todo corpo feminino deveria demonstrar o encanto, a suavidade e a graça, tidos como partes *fundamentais e naturais* do universo feminino (OLIVEIRA, 2005). A discussão nessa figura foi em torno dessa função atribuída às mulheres nos anos de 1950 na publicidade e o apelo da mídia. Importante salientar a importância de se ensinar os (as) estudantes a detectar as possíveis manipulações presentes em apelos midiáticos dessa forma para que possam compreender as estratégias de dominação, convencendo a opinião popular.

Como se percebe o apelo da mídia se dava em torno da necessidade do embelezamento feminino. Nesse sentido, todo corpo feminino deveria demonstrar o encanto, a suavidade e a graça, tidos como partes *fundamentais e naturais* do universo feminino (OLIVEIRA, 2005). A discussão nessa figura foi em torno dessa incumbência atribuída às mulheres nos anos de 1950 na publicidade e o apelo da mídia. Importante salientar a importância de se ensinar os (as) estudantes a detectar as possíveis manipulações presentes em apelos midiáticos dessa forma para que possam compreender as estratégias de dominação, convencendo a opinião popular.

Figura 4 - O importância da mulher na publicidade dos anos de 1950

"Seja mais adorável esta noite"

de **ELIZABETH TAYLOR**

com o Novo e PERFUMADÍSSIMO Sabonete Lever

Elizabeth Taylor sabe, pois ela também usa o sabonete de toalha das estrelas. Uma maravilha ao seu alcance, o novo Lever envolve você em seu romântico, inebriante perfume, tornando-a mais adorável, mais cativante, esta noite mesmo! De divina pureza e em linda embalagem rosa, vem sempre com seu famoso espuma rápida e econômica. Não hesite: não há sabonete mais fino, leve e perfumado do que o novo Lever. Agite em 2 semanas.

Após lavá-lo no maravilhoso **TAMANHO BANHO**

Você poderá sentir-se com uma cara nova e deliciosamente perfumada logo ao sentir o novo Lever e seja mais adorável esta noite.

USADO POR 9 ENTRE 10 ESTRELAS DO CINEMA

Fonte: Blogspot, 2015.

Figura 5 - Parece que nos anos 50, os argumentos machistas eram mais toleráveis...



Fonte: Propagandas Históricas, 2014.

Na figura 5, a propaganda é de gravatas, mas se vê uma mulher aos pés da cama, servindo seu suposto marido. A discussão dessa figura se deu em torno do machismo

escancarado e aparentemente *aceito* com mais tranquilidade nesse período. O título da figura: *Parece que nos anos 50, os argumentos machistas eram mais toleráveis...*, foi discutido após a análise dos (as) estudantes a partir do que significa *aceitar* comportamentos preconceituosos. Esclarece-se que em momento algum se fez menção de comodismo em relação às situações de desconforto às mulheres, pelo contrário, é sabido que estas sempre ofereceram resistência, lutando para conquistar seus espaços.

3.1.3 Sequência didática Ditadura Militar

A terceira sequência didática, talvez a mais emblemática, pela aproximação temporal, mas, também, pelas profundas marcas que deixou na sociedade brasileira, tratou do conteúdo “Brasil: a República dos generais”, o período da ditadura militar brasileira. A pergunta norteadora foi: como era a participação social e o espaço ocupado pelas mulheres no período da ditadura militar no Brasil? E para responder a esta indagação os (as) estudantes procuraram identificar a participação das mulheres na ditadura militar no Brasil. Ao se tratar de um movimento violento, imediatamente a associação com o masculino é levantada, em razão da força física, do manuseio com armas. No entanto, o objetivo central neste caso foi desvendar as tantas mulheres que lutaram de igual para igual com os homens contra o regime militar brasileiro.

Nesse sentido, as atividades direcionaram a análise de informações oriundas de redes sociais, sendo estas, ferramenta de uso contínuo dos (as) jovens. Posteriormente, confrontou-se as informações obtidas com relatos históricos. Assim, pôde-se compreender, historicamente, o período da ditadura militar brasileira, conhecendo experiências vividas nesse período. Em seguida, procurou-se identificar, por meio de vídeo e pesquisa, a participação das mulheres no período estudado, bem como a

violência sofrida por elas. E por fim, contextualizar as informações obtidas para expressar as ideias históricas sobre a importância da participação feminina contra a ditadura militar. Estes objetivos nortearam a centralidade desta sequência didática, que foi dividida em cinco momentos de duas aulas em quatro deles e um momento foi realizado em casa.

No primeiro momento, os (as) estudantes foram orientados (as), previamente, a pesquisarem em casa, em seus FACEBOOKS e outros *sites* que tratam do tema, as notícias sobre os pedidos de retorno da ditadura militar. Sabe-se que com a crise política que o Brasil vive atualmente, existe um grupo de pessoas que organizam um movimento, pedindo que os militares tomem o governo novamente, a exemplo de 1964. Nesse sentido, percebeu-se a necessidade de problematizar a temática, bem como aprender a ler criticamente as notícias que são bombardeadas diariamente por meio da mídia e das redes sociais. Então, os (as) estudantes trouxeram as postagens impressas para a escola e fizemos um mural em sala de aula, com o fim de analisá-lo a partir das discussões da problemática proposta.

O segundo momento da sequência didática foi à análise das postagens do mural, discutindo o teor destas, sempre com questionamentos baseados em registros históricos. Propôs-se uma atividade na qual os (as) estudantes produziram um texto respondendo ao seguinte questionamento: *Em decorrência do momento político que vivemos atualmente (crise econômica, inúmeras denúncias de corrupção, etc.), existe uma vertente da sociedade que clama o retorno da ditadura militar. Você é a favor ou contra? Argumente.* Entregues os textos, os (as) estudantes iniciaram a leitura do texto do livro didático a respeito da ditadura militar, confrontando as informações que obtiveram na *internet* (especialmente em redes sociais) com as informações históricas contidas no material de leitura. Concluída essa etapa, iniciou-se discussão sobre o que leram e as impressões que tiveram, comparando o que leram no livro

com as postagens e o texto que entregaram. Esse momento serviu para reflexão e incitou o debate sobre aceitar ou não tudo o que vemos, lemos ou ouvimos.

Para o terceiro momento da sequência didática, os (as) estudantes analisaram o depoimento do senhor Antônio Hiller⁷, que falou a respeito da sua experiência no período ditatorial. A entrevista foi realizada pelos (as) estudantes em uma conversa com o *opa*⁸, em que eles (as) puderam ter a experiência da história oral e do processo de narrativa histórica por meio da análise de tal depoimento. A conversa foi norteadas por questionário, elaborado previamente, contendo as seguintes perguntas:

- a) Nome:
- b) Data de nascimento:
- c) Profissão:
- d) Que idade tinha no período da ditadura militar?
- e) Quem era o presidente do Brasil na época?
- f) As pessoas gostavam da maneira como o país era governado? E o senhor, gostava?
- g) Como era a economia na época (preço das mercadorias)?
- h) Como era a vida aqui no Alto Vale do Itajaí na época?
- i) Ouviu falar das torturas? Conhece alguém que foi torturado na ditadura militar?
- j) As mulheres tinham os mesmos direitos dos homens naquele período?
- k) O que mais o senhor lembra-se de sua vida no período da ditadura militar?

A conversa foi gravada, com a devida autorização do entrevistado. Após ouvir e discutir o depoimento os (as) estudantes produziram um novo texto sobre o que compreenderam a respeito de ditadura militar, associando as

⁷ Antônio Hiller, agricultor aposentado, 76 anos, avô de uma das estudantes da turma de terceiro ano participante da pesquisa, que se dispôs a contar sua experiência no período da ditadura militar brasileira.

⁸ *Opa* é o nome dado ao avô em comunidades de imigração alemã.

leituras, discussões e os depoimentos, seguindo a orientação: *O opa Antônio nos contou sua experiência de vida no período da ditadura militar. Associe suas leituras a respeito do período e o que ouviram do depoimento e escrevam um texto sobre o que compreenderam acerca do período ditatorial militar no Brasil.*

No quarto momento os (as) estudantes assistiram um documentário⁹ referente à violência contra as mulheres na ditadura militar. Esse documentário contém o depoimento de mulheres que sofreram tortura durante a ditadura militar brasileira. Muitas delas se emocionam e contam às atrocidades que sofreram nas mãos dos torturadores. Após assistir o documentário, os (as) estudantes foram encaminhados (as) ao laboratório de informática para realizarem pesquisa sobre a participação das mulheres no período da ditadura militar, confrontando as informações obtidas até o momento.

A quinta parte da sequência didática foi utilizada para debate sobre o documentário assistido e as informações selecionadas durante a pesquisa, com intenção de refletir a respeito das várias fontes analisadas. Essa discussão foi importante para alicerçar a próxima atividade, na qual os (as) estudantes tiveram que reelaborar os textos iniciais com as novas informações para as posteriores análises, refletindo a partir do enunciado: *Com base no documentário assistido e na pesquisa efetuada sobre a participação das mulheres contra a ditadura militar, elabore um texto apresentando suas ideias históricas sobre o período estudado.* As narrativas obtidas por meio desta atividade evidenciaram algumas transformações de olhares, conforme pode ser conferido nas análises desenvolvidas no capítulo três.

⁹ Memórias femininas da luta contra a ditadura militar. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YWtuhUsn5ao>> Acesso em: 23 mar. 2015.

3.1.4 Sequência didática Redemocratização

Para finalizar o conjunto de sequências didáticas que compuseram a questão propositiva desta pesquisa, foi abordado o conteúdo do atual período democrático do Brasil, que compreende o pós-ditadura militar (1985) até o governo Dilma Rousseff (2015), perguntando: Como foi a participação das mulheres na História do Brasil no pós-ditadura militar? Essa problemática trouxe várias reflexões que puderam ser internalizadas pelos (as) estudantes a partir da proposta de discussões com diversos instrumentos didáticos.

A sequência teve como objetivo principal a necessidade de compreender a trajetória das mulheres na sociedade e a ocupação de seus espaços no curso da história. Para tanto, foram desenvolvidas atividades em que se pôde contextualizar o período democrático de 1985 até 2015 por meio de diversas fontes. O uso de figuras, com vistas à desnaturalização de comportamentos, foi utilizado, principalmente, para entender paradoxos e estereótipos que são verdadeiros entraves para a ocupação de espaços pelas mulheres em todos os segmentos da sociedade. Objetivou-se, também, compreender a atuação de homens e mulheres na sociedade na condição de pessoas ativas no processo histórico/social. E por fim, compartilhar o conhecimento adquirido em decorrência desta sequência didática, observando a possível transformação de olhares, sendo este o grande desafio.

Esta sequência didática foi dividida em quatro momentos de duas aulas cada. No primeiro momento fizemos uma roda de conversa com o Professor Dr. Paulo José da Fonseca Pires¹⁰, contextualizando o período estudado tomando por base sua experiência pessoal como estudante de graduação naquele

¹⁰ Doutor em Economia Rural, professor do Instituto Federal Catarinense, campus Rio do Sul e estudante de graduação no período final da ditadura militar e início do período democrático.

período da História do Brasil. A importância da História oral pôde ser percebida na atividade, pois a produção de sentido da experiência vivenciada e relatada trouxe significado a esse evento histórico. Depois das duas aulas de conversa com o Professor Paulo, em duplas, os (as) estudantes produziram um texto, sob o enunciado: *Após conversa com o Professor Paulo Pires¹¹, em duplas, elaborem um texto, apresentando suas ideias a respeito do período explanado por ele*, relatando o que aprenderam sobre o período estudado, considerando as informações provenientes da conversa e, também, da leitura dos textos do livro didático.

No segundo momento, se realizou uma atividade de análise de figuras, em que os (as) estudantes produziram textos críticos-analíticos a respeito destas. As figuras foram analisadas a partir do suporte que as informações obtidas na conversa com o Professor Paulo produziram. O enunciado para a produção destes textos foi: *Analisando as figuras fixadas no mural da sala de aula, nas mesmas duplas da primeira atividade, elaborem um texto com suas conclusões sobre estas imagens relacionando ao que já aprendemos sobre o atual período democrático do Brasil.*

As figuras que serviram como base de análise para a produção das narrativas incitaram a reflexão sobre os papéis ditos femininos e masculinos, bem como comportamentos que culturalmente foram direcionados aos homens ou às mulheres. Discutiu-se, também, as consequências sociais que a imposição desses comportamentos vêm surtindo. Os diversos segmentos da sociedade são ocupados por mulheres e homens, no entanto, percebe-se um lugar dado a cada um deles. Nesse aspecto, procurou-se discutir essas funções / papéis atribuídos e as

¹¹ O relato do *opa* Antônio e do Professor Paulo Pires foram utilizados no trabalho em função da dificuldade em encontrar mulheres que se dispusessem a contribuir com o trabalho. Esse aspecto foi utilizado para levantar o debate sobre comportamentos machistas imbuídos na comunidade onde a escola está inserida.

implicâncias de tais atribuições na conquista de espaços e valorização do ser humano.

A utilização das figuras foi pensada a partir de caminhos alternativos para a sala de aula, objetivando, também, analisar criticamente recursos visuais e como estes são empregados e, nesse sentido, poder “indicar reflexões e sugerir trabalhos de desconstrução de uma certa visão da mulher brasileira na prática de sala de aula” (LOHN, 2004, p. 121). Também, pensou-se na quebra conteudista, tendo em vista que a trajetória da redemocratização em seus aspectos políticos e econômicos já havia sido abordada. Nesse sentido, o uso das figuras fez com que os (as) estudantes reportassem seu pensamento ao próprio cotidiano, fazendo conexões da sua vida com o processo de formação histórica do ser humano.

Figura 6 – Paradoxos Machistas I



Fonte: Crocomila Wordpress, 2015.

As figuras 6 e 7 refletem acerca dos paradoxos machistas. Pensamentos que levam a atitudes contraditórias do que deveria ser. A figura 6 exemplifica uma tarefa que, tipicamente, é tida como feminina sendo exercida por um homem, com a justificativa de a força física masculina ser, comprovadamente, maior que a feminina, portanto, a limpeza doméstica seria, biologicamente, mais condizente com a figura masculina. Já na figura sete, a discussão se dá no campo dos instintos sexuais, que culturalmente são mais *normais* aos homens do que às mulheres. As discussões empreendidas na análise dessas figuras tiveram a pretensão de remeter à reflexão com intuito de desnaturalizar funções e comportamentos.

Figura 7 - Paradoxos machistas II



Fonte: Crocomila Wordpress, 2015.

A figura 8 ilustra as múltiplas tarefas que a maioria das mulheres assume em função das duplas ou até triplas jornadas de trabalho. E a reflexão neste caso, foi acerca da divisão de

tarefas. Não apenas do homem ajudador, mas sim daquele que assume as funções com suas companheiras. A equidade de direitos e deveres foi à pauta das discussões sobre a figura em questão. E mais uma vez se discutiu a desnaturalização das funções e atitudes, indagando por que o trabalho doméstico deve ser normal para as mulheres e, por vezes, vergonhoso para os homens. Em que medida se pode determinar o que pode, ou se deve fazer, se somos todos seres humanos dotados de capacidades múltiplas. A partir desses questionamentos se propôs uma reflexão da vivência familiar, para que se pudesse analisar como tais comportamentos influenciam na vida de homens e mulheres em sua inserção social e política.

Figura 8 - A mulher e suas múltiplas tarefas



Fonte: Comofas, 2015.

A figura 9 é uma pequena história em quadrinhos que discute os brinquedos ditos de meninas e de meninos e faz refletir sobre a desnaturalização desses comportamentos. A discussão aqui se deu a partir das funções ditas femininas e masculinas e a maneira como as brincadeiras de criança podem ter influência nesses comportamentos, fazendo com que a

naturalização de comportamentos seja estabelecida desde a infância. E mais uma vez a proposta foi reportar-se às famílias, identificando se, atitudes como as demonstradas na figura analisada são recorrentes no seio familiar, bem como se produziram alguma consequência na inserção social dos membros da família.

Figura 9 - Menino brinca de boneca?

Menino brinca de boneca?



Fonte: Enadeunivali, 2015.

Figura 10 - Não basta



Fonte: Crocomila Wordpress, 2015.

A figura 10 levanta discussão dos preconceitos e a maneira de combatê-los, provocando reflexão acerca de que a maior inserção feminina nos espaços sócio-políticos não significa o fim da discriminação e dos preconceitos de gênero, bem como os de racismo e tantos outros. Importante, também, pensar que a mudança de comportamentos preconceituosos não é responsabilidade de um único evento, como as conquistas de presidências citadas na figura, mas da reflexão de todos e todas quando o assunto é a equidade do ser humano nas distintas esferas da vida.

A sequência de figuras 11, 12 e 13 trata de uma sátira a respeito do estereótipo da *Amélia*, mulher pacífica, que aceita tudo sem questionar. Na história essa *Amélia*, quando irritada, ficava *verde de ódio* e resolvia tudo ao estilo *Incrível Huck*. Com essa sequência de imagens, os (as) estudantes discutiram temas como estresse pelo excesso de trabalho, pela pressão que as mulheres sofrem com as responsabilidades do cotidiano, pelo

preconceito de locais ditos *proibidos* a elas, dentre outros assuntos levantados pelos (as) estudantes durante o debate relativo às imagens.

Figura 11 - Super Amélia I



Fonte: Crocomila Wordpress, 2015.

Figura 12 - Super Amélia II



Fonte: Crocomila Wordpress, 2015.

Figura 13 - Super Amélia III



Fonte: Crocomila Wordpress, 2015.

A figura 14 remete a uma discussão sobre exploração da elite sobre a classe trabalhadora do serviço doméstico, geralmente, exercido por mulheres. Essa discussão gerou

reflexão acerca dos direitos trabalhistas dessa categoria, bem como temas a respeito da equiparação de salários de homens e mulheres nas mesmas funções, trabalhos ditos femininos ou masculinos, dentre outras que surgiram com o debate entre os (as) jovens estudantes.

Figura 14 - A exploração da mulher trabalhadora



Fonte: Crocomila Wordpress, 2015.

No terceiro momento, assistimos a dois documentários¹² que relataram situações cotidianas, criticando a naturalização de funções ditas como, especificamente, femininas e outras, especificamente, masculinas. Após a discussão dos documentários, os (as) estudantes produziram um vídeo, seguindo o enunciado: *Discutam em equipes os vídeos assistidos sobre a desnaturalização dos papéis ditos femininos e*

¹²O riso dos outros. Disponível em: <https://youtube/uVyKY_qgd54> e Acorda, Raimundo Acorda! Disponível em: <<https://youtube/HvQaqcYQyxU>> Acesso em: 04 set. 2015.

masculinos e elaborem um roteiro para um vídeo de alguma situação cotidiana, expressando a discussão efetuada. A turma se organizou, produzindo pequenos esquetes filmados com seus próprios celulares.

Finalmente, no quarto momento, assistimos as produções dos (as) estudantes e elas e eles produziram, em duplas, um jornal para ser distribuído na escola com o tema: “Por que não pode ser uma mulher”, para pensar a respeito da desnaturalização de comportamentos e falas já enraizadas culturalmente que mulheres e homens precisam ter funções ou papéis específicos por sua identidade sexual e/ou de gênero. Para tanto, o enunciado da atividade foi: *Em equipes, a tarefa agora é produzir um folhetim para distribuirmos na escola a respeito da desnaturalização dos papéis ditos femininos e masculinos, inserindo toda a discussão que tivemos durante o período. Elaborem aqui as principais ideias para o nosso jornal.* Além de pensar a produção do jornal, os (as) estudantes coletaram informações por meio de conversa com estudantes de outras turmas e de professores.

No final das etapas, os (as) estudantes passaram por um processo avaliativo, tendo em vista que a pesquisa ocorreu durante as aulas de História e os conteúdos abordados nas sequências didáticas fazem parte do currículo escolar. A partir da premissa de que a avaliação precisa ser compreendida como um processo, os (as) estudantes foram avaliados em diversas etapas das sequências didáticas. Os textos produzidos tiveram como base avaliativa a clareza nos argumentos, a organização da escrita e a pontualidade na entrega. A apresentação das conclusões dos grupos foi avaliada a partir do planejamento dos grupos, interação da equipe, domínio dos argumentos, criatividade e lógica na produção das charges e na montagem do roteiro para o vídeo. Como pressuposto geral, foi levado em consideração à assiduidade nas aulas, a participação das atividades propostas e a tarefa de casa. Além disso, fizemos uma avaliação oral, discutindo as atividades realizadas, com

sugestões, reclamações e contribuições para futuras propostas de sequências didáticas com função de tematizar algum outro assunto.

O Mestrado Profissional em Ensino de História se propõe a intervir pedagogicamente no espaço escolar, aproximando a discussão acadêmica da escola por meio do (a) professor (a) / pesquisador (a). Dessa maneira, existe uma significativa contribuição dos saberes acadêmicos no espaço escolar, bem como dos saberes escolares no espaço acadêmico. Nesse sentido, a elaboração e desenvolvimento das sequências didáticas supracitadas, intencionou contribuir com a promoção de debates, tanto no meio acadêmico quanto no âmbito escolar, sobre a desnaturalização de alguns conceitos enraizados socialmente sobre a importância de mulheres e homens na construção histórica e cultural da sociedade a que pertencem. Bem como, oferecer como subsídio pedagógico, a outros e outras colegas, uma proposta de trabalho na qual se discutiu gênero e a importância e representação das mulheres na História do Brasil.

4 NARRATIVAS DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO SOBRE REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES NA HISTÓRIA DO BRASIL: IDEIAS HISTÓRICAS

A investigação que resultou nesse texto se ampara em pesquisa aplicada com análise qualitativa de dados. Utilizou-se como principal fonte as narrativas dos (as) estudantes, que foram resultado das atividades propostas em sequências didáticas, abordadas no segundo capítulo. A partir dos textos produzidos em sala de aula pôde-se observar avanços, recuos e estranhamentos, ora positivos, ora negativos, expressos pelos (as) estudantes. É preciso um olhar apurado e sensível para compreender “as linhas e as entrelinhas”, pois os elementos simbólicos colocados constituem-se em não ditos importantes para a interpretação das ideias históricas dos (as) estudantes. Por outro lado, é necessário rigoroso cuidado nas inferências e interpretações, bem como na atribuição de sentidos a essas subjetividades.

4.1 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS NARRATIVAS

As narrativas construídas pelos (as) estudantes foram analisadas e interpretadas a partir de agrupamentos criados para identificar as categorias utilizadas no trabalho. Esse agrupamento possibilitou a quantificação da frequência das ideias históricas por grupo pesquisado(a)/participante, por meio da criação de um quadro para tratamento dos dados.

O quadro de análise foi dividido em dois grupos: meninas e meninos. A quantificação das ideias históricas dos (as) estudantes agrupados é a principal função do quadro, pois torna a interpretação dos dados mais clara. O objetivo de tal análise é perceber se houve ou não mudança das ideias históricas a partir das atividades propostas nas sequências didáticas.

4.1.1 Análise da primeira sequência didática: Era Vargas

As primeiras atividades propostas abordaram o conteúdo a respeito da Era Vargas. Os (as) estudantes foram provocados a pesquisar em livros didáticos de edições antigas para comparar tais narrativas com o livro didático utilizado pela turma. Intencionou-se observar o olhar dos estudantes para os detalhes, identificando o que mais chamou atenção nessas diferentes narrativas e como expressaram essas significações. Na sequência, propôs-se uma pesquisa na internet para verificar quais *papéis* eram atribuídos às mulheres no período, bem como a representação que lhes era conferida.

O quadro 1 mostra ideias históricas que apareceram nas primeiras narrativas e em quais grupos elas se repetem com maior frequência.

Quadro 1 – Resultados da primeira atividade – Sequência Didática 01

IDEIAS HISTÓRICAS	MENINOS	MENINAS
Percepção do direito ao voto na constituição brasileira	-	3
Percepção dos conflitos e do fascismo	-	1
Percepção de crise econômica	1	-

Fonte: Elaboração própria, 2016.

O primeiro texto se mostra bem conteudista, no sentido da História de Getúlio Vargas, não faz muitos comentários sobre a história das mulheres. Apenas em três deles, todos de meninas, há a inferência acerca do direito ao voto na primeira constituição da República Brasileira: “A nova constituição sancionou o voto

secreto e o voto feminino, além de conferir vários direitos aos trabalhadores, os quais vigoram até hoje” (MONICA, 2015).

O governo provisório, momento em que Vargas se intitula presidente, deu início a um período de transformações com a criação da CLT, de hospitais, de escolas, com a liberação do voto, que atingiu também a classe feminina (JAQUELINE, 2105).

Em 1943, várias leis foram reunidas na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que continua em vigor. Além das leis trabalhistas houve melhoria nas escolas e hospitais. Então foi adotado o voto para homens e mulheres (LARISSA MAIANE, 2015).

Percebe-se nas três narrativas a observação da garantia do direito ao voto às mulheres. Apesar do texto no livro didático ser discreto em relação às informações que se referem à história das mulheres, este grupo de meninas observou a informação. As demais narrativas que compuseram a primeira atividade da sequência didática se referiam ao período a partir da trajetória do governo de Getúlio Vargas, a formação da AIB (Ação Integralista Brasileira) e da ANL (Aliança Nacional Libertadora), fazendo referência ao fascismo italiano na primeira e ao populismo na segunda: “O conflito pelo poder aconteceu com dois grupos, o AIB que era um grupo conservador e de bases fascistas e a ANL que era antifascista e que defendia os direitos populares” (DANIELA, 2015). Várias meninas, também, ressaltaram reflexos da crise de 1929 e prejuízos nas lavouras de café, que eram carro chefe da economia brasileira no período. “A situação do Brasil não era fácil, ainda pelos efeitos da crise econômica de 1929, queda no preço do café no mercado exterior” (HELTON, 2015).

A partir do aporte teórico de Jörn Rüsen (2011), verifica-se nos textos da primeira atividade proposta uma das qualidades

da narrativa histórica defendida pelo autor, que assinala a ligação do ambiente de memória à narrativa histórica afirmando que “ela mobiliza a experiência do tempo passado, a qual está gravada nos arquivos da memória, de modo que a experiência do tempo presente se torna compreensível e a expectativa do tempo futuro possível” (RÜSEN, 2011, p. 97). Identifica-se, portanto, os sentidos e significâncias levantados em cada texto, trazendo à tona experiências individuais recrutadas da memória. As significâncias e destaques ficaram a cargo do que mais chamou atenção em cada estudante. Assim, observa-se uma interligação das memórias do cotidiano e suas experiências de vida com o conteúdo ao qual foram apresentados (as).

O quadro 2 traz a quantificação das ideias históricas dos (as) estudantes na segunda atividade da sequência didática:

Quadro 2 - – Resultados da segunda atividade – Sequência Didática 01

IDÉIAS HISTÓRICAS	MENINOS	MENINAS
O controle masculino sobre as mulheres	-	1
Carência da história das mulheres no material pesquisado	1	2
Identificação da participação das mulheres na história do Brasil	2	4
Observação da submissão feminina	-	4
Exaltação ao esforço feminino	1	-

Fonte: Elaboração própria, 2016.

A proposta de atividade para a segunda narrativa partiu das reflexões e pesquisa sobre a importância das mulheres na Era Vargas. Os (as) estudantes foram provocados a buscar informações sobre as mulheres do período. A primeira

constatação foi que o livro didático trazia muito pouco sobre a temática: “Em nosso livro didático, as mulheres não estão de forma presente na Era Vargas, quem controlava era o sexo masculino” (LARISSA MORGANA, 2015). “As mulheres não aparecem muito em nossos livros didáticos, nem desse ano, nem nos antigos” (MONICA, 2015). “Ao pesquisar em nosso livro didático não encontramos muitos assuntos direcionados à história das mulheres” (GABRIELA, 2015). Pôde-se observar que as narrativas das meninas, na sua maioria, iniciavam indicando a carência de informações da história das mulheres nos livros didáticos analisados. Os meninos também observaram, mas em menor número e com menos veemência ou indignação. Nesse sentido, Isabel Barca (2004, p. 30) infere que “não existe um só ângulo de visão para uma qualquer questão do passado”, portanto, os olhares divergem de acordo com a experiência individual dos (as) estudantes e se ancoram em seus referenciais identitários. É bastante evidente a diferença do posicionamento das meninas em relação aos meninos. O esclarecimento de elementos históricos, o discernimento sobre notícias veiculadas em mídias digitais é perceptível em maior número nas narrativas femininas. Os meninos aceitaram as informações sem maiores questionamentos, já as meninas duvidam e indagam com maior intensidade.

A pesquisa nos *sites* propostos na sequência didática foi o divisor de águas do trabalho. A surpresa ficou evidente nas narrativas dos (as) estudantes quando estes (as) se depararam com histórias de mulheres ativas na sociedade daquele período: “Em textos referentes à revistas/jornais o *papel* das mulheres era especificado, retratando suas batalhas e conquistas diárias” (LARISSA MORGANA, 2015); “Em outros sites e revistas falam bastante sobre as mulheres daquela época, por exemplo, a Revista Fon-Fon, fala muito bem sobre as mulheres e suas funções” (MONICA, 2015); “ao pesquisarmos um texto de revista, podemos ver que a mulher é bem mais destacada” (GABRIELA, 2015); “Os textos vistos da internet relatam o

momento [...] que a mulher tivera diversas participações na história” (LARISSA MAIANE, 2015).

Para além de diferenças nos registros, pôde-se perceber o tom de indignação na maioria das narrativas das meninas, como: “Mas mostra também a submissão das mulheres no período” (LARISSA MAIANE, 2015); “As mulheres tinham profissões, mas só podiam trabalhar em funções onde ganhassem menos que o marido e tinham que obedecê-lo” (KAROLINE, 2015); “As mulheres sempre deviam ter cargos de menor importância que de seus maridos” (DANIELA, 2015); “As mulheres eram submissas, submetidas a fazer somente os serviços domésticos” (FABIANA, 2015).

Nesse sentido, percebe-se que apesar de observarem maior registro nos *sites* pesquisados, ainda assim, havia uma secundarização da importância das mulheres na sociedade, bem como desvalorização da representação feminina. Fica clara a observação das estudantes no que tange as funções ditas femininas e à submissão ao masculino. O que nos remete ao que Jörn Rüsen (2001) conceitua como constituição de sentido sobre a experiência do tempo.

Os meninos também observaram diferenças nos textos analisados, no entanto, em menor número: “as mulheres eram politizadas, bem ativas na sociedade” (GABRIEL, 2015); “Lemos os textos da internet que relatava detalhadamente o *papel* das mulheres” (MIGUEL, 2015). As narrativas dos meninos trazem também, observações como: “pois as mulheres também tem seus direitos na sociedade” (OZEIAS, 2015), se referindo à carência de informações nos registros analisados. Outra observação que é notória em textos masculinos: “As mulheres são exemplo para os homens, porque além de trabalharem fora, elas chegam em casa e fazem o trabalho doméstico” (GABRIEL BUENO, 2015).

De acordo com as observações das estudantes e dos estudantes, recruta-se Joan Scott (1990), ao afirmar que:

A proliferação de estudos de caso na história das mulheres parece exigir uma perspectiva sintética que possa explicar as continuidades e descontinuidades e dar conta das desigualdades persistentes, mas também das experiências sociais radicalmente diferentes. (SCOTT, 1990, p. 05).

Sendo assim, faz-se necessário uma cuidadosa reflexão no uso da categoria gênero, refletindo a partir da história das mulheres e percebendo a história dos homens em contraponto. Dessa forma, as análises das narrativas dos (as) estudantes compreendem a diferença das relações de gênero, percebendo os sujeitos como inseridos em um contexto social e cultural individualmente. A importância dos estudos das relações de gênero é que estas geram reflexões que “buscam combater a violência contra a mulher e as crianças, defendem o respeito às diferenças, à diversidade e entendem que a sociedade é plural e a Escola deve discutir a exclusão e as formas muitas de preconceito” (FURLANI, 2011, p. 29). Portanto, a discussão empreendida com os (as) estudantes gerou, também, esse incômodo, tão importante para iniciar transformações de atitudes e de visões de mundo.

4.1.2 Análise da segunda sequência didática: Período Democrático

A segunda sequência didática abordou o período democrático dos anos de 1945 a 1964, da crise do Estado Novo ao Golpe de 1964. A sequência didática contou com duas atividades. A primeira propôs pesquisa a respeito dos três acontecimentos que envolveram o período. Os (as) estudantes realizaram a pesquisa em grupos para em seguida apresentá-la aos demais grupos da turma.

O quadro 3 mostra as principais ideias históricas extraídas das narrativas dos (as) estudantes no que se refere à Crise do Estado Novo:

Quadro 3 – Resultados da primeira atividade 01 (Crise do Estado Novo) – Sequência Didática 02

IDÉIAS HISTÓRICAS	MENINOS	MENINAS
Crescimento da mídia no período do Estado Novo	2	5
Manobra política de Vargas para voltar ao poder	2	4
Democracia após deposição de Vargas	2	1
Perseguição política	–	1
Dicotomia na visão política de Vargas	–	1

Fonte: Elaboração própria, 2016.

No primeiro tema estudado na atividade, os (as) estudantes perceberam o crescimento da mídia governamental como fator importante de manobra política para convencimento popular. “A rádio era do governo, assim eles poderiam manipular o povo [...] Vargas sai, mas o povo pede para ele voltar” (GABRIEL BUENO).

As demais narrativas, todas de meninas, enfatizaram a criação da Rádio Nacional do Rio de Janeiro e a criação da Atlântida cinematográfica, deixando claro que a mídia serviria para manipulação popular:

Rádio Nacional AM é uma emissora de rádio brasileira sediada na cidade do Rio de Janeiro. A emissora pertence à Empresa Brasil de Comunicação do governo federal responsável pela administração das emissoras de rádio e TV

educativas do país. Além disso, é uma das geradoras da Rede Nacional de Rádio, juntamente com a Rádio Nacional de Brasília. A emissora foi a primeira a ter alcance em praticamente todo o território do Brasil. Inicialmente uma empresa privada, foi estatizada pelo Estado Novo de Getúlio Vargas em 8 de março de 1940, que transforma na Rádio oficial do Governo Brasileiro (MONICA, 2015).

“Durante o Estado Novo foi fundada a Rádio Nacional, em 12 de setembro de 1936, por Getúlio Vargas. A rádio era de poder de governo. O setor cinematográfico também evoluiu em 18 de setembro de 1941, com a criação da Atlântida cinematográfica” (LARISSA MORGANA, 2015). “Durante o Estado Novo Getúlio Vargas fundou a Rádio Nacional e a Companhia Atlântida de cinematografia, que produziu 66 filmes” (JAQUELINE, 2015). Outro aspecto grifado nas narrativas consiste no fato de que a Rádio se tratava da primeira a ter alcance nacional, podendo fazer-se ouvir pela grande maioria dos (as) brasileiros (as), tornando-se instrumento poderoso de convencimento popular: “A fundação da Rádio Nacional do Rio de Janeiro em 12 de setembro de 1936 por Getúlio Vargas, se tratava de um órgão do governo que ficou conhecido por ser a primeira rádio a ter alcance em praticamente todo país” (DANIELA, 2015).

O poder midiático é observado pelos (as) estudantes, ainda quando percebem a manobra política de Getúlio Vargas para voltar ao poder. Político sagaz, Vargas consegue convencer a população da necessidade de sua permanência a partir do movimento Queremista¹³. “Iniciou-se então, uma mobilização

¹³ Movimento político surgido em maio de 1945 com o objetivo de defender a permanência de Getúlio Vargas na presidência da República. O nome “queremismo” se originou do *slogan* utilizado pelo movimento: “Queremos Getúlio”. Disponível em:

<<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas/1/anos37-45/QuedaDeVargas/Queremismo>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

popular apoiada pelos queremistas, [...] que foi considerada uma manobra de Vargas para permanecer no poder” (FABIANA, 2015). Outra análise importante é a que relaciona movimento queremista e revolta popular: “O movimento queremista deu origem a revolta do povo; pois o povo brasileiro queria Vargas no poder, no fim desse período Vargas torna-se senador” (GABRIELA, 2015). “Em 1945 com a deposição de Vargas e a eleição de Eurico Dutra, começou o movimento queremista, um grande número de pessoas começou o movimento alegando que queriam Getúlio de volta ao poder” (DANIELA, 2015). Em contrapartida, uma das estudantes observou o movimento queremista como parte de um golpe de forças políticas e não apenas de apoio popular: “Insatisfeitos com a saída de Vargas, forças políticas se mobilizaram. Essa mobilização ficou conhecida como Movimento Queremista” (LARISSA MORGANA, 2015).

A partir das análises das estratégias políticas de Getúlio Vargas e seus apoiadores, os (as) estudantes, também, puderam observar as tentativas de democratização do governo Dutra: “Em 1946, Eurico Gaspar Dutra promulga a nova constituição, consagrando liberdades que haviam sido tiradas do povo. Igualdade de todos perante a lei, liberdade de expressão, pena de morte extinta e os três poderes liberados” (JAQUELINE, 2015).

Durante o ano de 1945 o povo brasileiro viveu a transição da ditadura para a democracia. Acabou a censura à imprensa, a decretação da anistia, o governo libertou todos os presos políticos. Foi marcada para dezembro as eleições para Presidente da República, Deputados Federais e Senadores (GABRIEL BUENO, 2015).

Uma das estudantes fez uma observação bem particular, que não aparece nas outras narrativas, mas que vale ressaltar: “Ocorreu à cassação do Regime comunista do Brasil em 1947” (JAQUELINE, 2015), pois se trata da percepção de perseguição

política, tema que foi levantado na atividade seguinte para pensar o momento atual da sociedade brasileira, bem como as dificuldades que as mulheres encontram no universo da política, ainda considerado bastante masculino.

Outra análise particular se trata do perfil dicotômico de Getúlio Vargas:

Durante o Estado Novo, o governo de Vargas proporcionou pontos positivos e negativos para o país. Na área econômica avançou bastante, na modernização industrial e na infraestrutura, beneficiando trabalhadores com leis trabalhistas, garantias de direitos. Porém, na política, faltou democracia, houve censuras e não se aplicou um regime de caráter populista (LARISSA MAIANE, 2015).

Nesse sentido, os indicativos desse tema na primeira atividade mostraram-se, também, bastante conteudistas, porém, de análises políticas importantes. Estas foram utilizadas na atividade seguinte como mola propulsora para discussões da importância das mulheres nesse cenário político da sociedade brasileira.

O quadro 4 mostra as principais ideias históricas extraídas das narrativas dos (as) estudantes no que se refere ao período Democrático:

Quadro 4 - Resultados da primeira atividade 02 (Período Democrático) – Sequência Didática 02

IDÉIAS HISTÓRICAS	MENINOS	MENINAS
Constituição de 1946 (Democrática)	3	6
Mobilizações sindicais	1	5
Sucessões presidenciais	–	5

Fonte: Elaboração própria, 2016.

O período democrático foi trabalhado como tema, enfatizando as sucessões presidenciais e os feitos dos presidentes, contextualizando ao momento político em questão. As narrativas dos (as) estudantes se pautaram, em especial, a visão democrática que o então Presidente Dutra queria dar à Constituição de 1946: “Promulgação da Constituição por Eurico Gaspar Dutra. Foi Dutra que deu a liberdade a todos os cidadãos” (MONICA, 2015). A narrativa expressa a visão da estudante quanto ao alívio em se conquistar um mínimo de liberdade em relação ao período ditatorial anterior. “Todos os cidadãos são iguais perante a lei” (FABIANA, 2015), reafirma a estudante no que diz respeito a tal constituição. E, ainda, foi este “período marcado pela promulgação da Constituição de 1946, na qual Eurico Gaspar Dutra a promulga. Nesta Constituição, liberdades antes tiradas foram repostas” (LARISSA MORGANA, 2015). Com um toque de indignação, a estudante expõe: “Esse período foi uma fase em que se tentou avançar na direção de uma verdadeira democracia” (LARISSA MAIANE, 2015).

Além do teor democrático popular, a Constituição de 1946, também, legitimou e separou os poderes distintos da nação, como frisa a estudante:

Em 1946 ocorreu a promulgação da Constituição, que instaurou o regime democrático no país e conseguiu liberdades que haviam sido retiradas do povo, tendo como lema a igualdade dos cidadãos. A constituição estabeleceu a separação dos três poderes: executivo, legislativo e judiciário (DANIELA, 2015).

Os meninos da turma, também, se pautaram na democracia:

A democratização do país iniciou-se com a realização das eleições, após a renúncia forçada

de Getúlio Vargas em 1945. Senadores e deputados foram eleitos para compor uma nova Assembleia Constituinte, para elaborar uma nova constituição para o país (MIGUEL, 2015).

Na narrativa do estudante fica clara a constatação da democracia político-administrativa: “A Constituição aprovada em 1946, em vigor até 1964, tinha uma política chamada Liberal Democrática, havendo a divisão dos poderes em legislativo, executivo e judiciário” (GABRIEL, 2015). Outra observação constatada nas narrativas foi dos movimentos sociais ganhando voz e poder: “A greve dos 300 mil marcou o governo de Vargas, iniciou nas fábricas têxteis, após um mês os grevistas venceram trazendo mudanças salariais” (JAQUELINE, 2015). “A greve dos 300 mil em São Paulo, movimentou o setor têxtil que depois passou para outras áreas e derrubou a lei que proibia protestos” (DANIELA, 2015). “Em 1953, 300 mil operários realizaram a maior greve no período, durou quase um mês, resultou em vitória para os grevistas” (FABIANA, 2015).

Por fim, os (as) estudantes colocaram em pauta as sucessões presidenciais e os feitos dos presidentes, tema que norteou todo o estudo da primeira atividade desta sequência didática. “Em 1951, Vargas lançou-se como presidente [...] Em 1955 a construção de Brasília e JK assume a presidência. Em 1961 João Goulart toma posse” (GABRIELA, 2015). A estudante a seguir detalha os acontecimentos:

O governo JK, conhecido por Anos Dourados, 50 anos em 5, construção de Brasília. Jânio Quadros, praticante de uma política econômica interna e externa, que não agradou seus apoiadores, renuncia após sete meses. João Goulart, vice de Jânio assume a presidência diante de vários impasses políticos (JAQUELINE, 2015).

O quadro 5 mostra as principais ideias históricas extraídas das narrativas dos (as) estudantes no que se refere ao Golpe de 1964:

Quadro 5 – Resultados da primeira atividade 03 (Golpe de 1964) – Sequência Didática 02

IDÉIAS HISTÓRICAS	MENINOS	MENINAS
Ditadura militar	2	2
Apoio da mídia ao golpe	–	1
Manobras políticas para o golpe	–	4
Motivação a partir de perseguição política	1	–

Fonte: Elaboração própria, 2016.

O terceiro tema da primeira atividade tratou do Golpe Militar de 1964. Os (as) estudantes observaram toda a movimentação política ocorrida no período sem, no entanto, perceber a total ausência de registros de figuras femininas no material pesquisado.

O que se ressalta na atividade é a observação das meninas no que tange às manobras políticas que resultaram no golpe de 1964:

Os militares brasileiros tinham uma aliança militar com os Estados Unidos, que buscavam ilegalidades no governo de João Goulart, dizendo assim, que para o Brasil se estabelecer e trazer novamente o progresso, seria necessário a volta dos militares ao poder (DANIELA, 2015).

Os acordos com os Estados Unidos:

O golpe militar de 1964 ocorreu principalmente porque os militares brasileiros tinham uma aliança com os EUA, que não acreditavam na

capacidade de João Goulart, fazendo disso prova de que os militares deveriam governar o Brasil. A CIA também auxiliou, dizendo que a democracia não estava regendo o país (JAQUELINE, 2015).

A gota d'água para o golpe acontecer:

Que em 1964, o comício organizado por Leonel Brizola e João Goulart, na Central do Brasil, serviu como estopim para o golpe, pois foram anunciadas reformas, sendo elas: um plebiscito para convocação de uma nova constituinte, reforma agrária e a nacionalização de refinarias estrangeiras (LARISSA MAIANE, 2015).

As meninas perceberam forte aliança militar com os Estados Unidos. “O governo brasileiro tinha uma aliança muito forte com os Estados Unidos” (MONICA, 2015), observando o poderio norte americano sobre outras nações. O que indica percepção das manobras para instauração do golpe, também, é visto na narrativa de Larissa Maiane, quando se refere às tentativas de popularizar o governo, mais um argumento para o levante dos militares.

Os meninos fizeram observações menos analíticas do período, se atendo ao conteúdo sistemático da pesquisa. Apenas dois perceberam a intensidade política que se instalava nesse momento no país. “Iniciou-se uma nova era de ditadura militar, que duraria mais de 20 anos” (CRISTIAN, 2015). Aqui, existe preocupação com um regime político que tolheu a liberdade do povo brasileiro por um longo período. “O golpe de 1964 submeteu o Brasil a uma ditadura militar que durou até 1985” (MIGUEL, 2015). Outra vez, a preocupação com a longa duração do regime militar.

Outrossim, uma análise em particular de um menino faz menção às perseguições políticas, em especial, aos comunistas. Perseguição legitimada, inclusive, no que se chamou de período

democrático. “Militares de direita acusaram Jango, como era conhecido, de ser comunista e o impediram de assumir a presidência” (MIGUEL, 2015).

A preocupação com a instalação de uma ditadura no país mostrou-se mais frequente nos textos das meninas: “Quando João foi deposto, teve que fugir, foi aí então que Humberto Castelo Branco, chefe maior do exército, tornou-se presidente” (LARISSA MORGANA, 2015). Outro aspecto pontual foi à análise da aceitação popular da ditadura: “O golpe foi facilmente aceito pela população, e assim, após um falso alarme de tentativa comunista de tomar o governo, o país sofre um golpe de estado e passa a ser ditatorial” (JAQUELINE, 2015). Aqui, a estudante também menciona a perseguição aos comunistas.

Por fim, uma análise bastante sutil foi de que a mídia, anteriormente apoiada e patrocinada pela ditadura Vargas, agora apoia, também, a ditadura militar: “O golpe militar foi apoiado pelos jornais” (LARISSA MORGANA). Observa-se então, mais um argumento para a aceitação popular da ditadura militar.

Nessa primeira atividade, a preocupação foi à maneira de explanação do conteúdo. Dessa forma, a pesquisa em grupos surtiu resultados positivos, pois os (as) estudantes elencaram suas ênfases em cada tema, levando os (as) colegas à reflexão. Pensar em narrativas como princípio reflexivo faz com que estas possam ser caminho para “mudança temporal do homem e do mundo, para a qual os ouvintes devem, conseqüentemente ajustar suas vidas a fim de lidar com as desafiadoras alterações do tempo” (RÜSEN, 2011, p. 102).

Nesse sentido, Jörn Rüsen (2001) permite afirmar que toda reflexão promovida pelas pesquisas e textos produzidos pelos (as) estudantes podem modificar a maneira como estes e estas agem no cotidiano e em suas relações interpessoais. A visão de mundo pode ser alterada a partir das constatações históricas de maneira crítica e reflexiva. Para além disso os significados ganham importância, pois o aprendizado faz sentido dentro da evolução temporal de cada estudante a partir de suas

narrativas provocando uma atitude motivadora do agir. (RÜSEN, 2001)

A segunda atividade da sequência didática primou pela observação das mulheres no Período Democrático. Para tanto, os (as) estudantes elaboraram suas narrativas com base em todo conteúdo já estudado; em um mural com imagens de mulheres em anúncios publicitários nos anos de 1950 e em nova pesquisa na qual deveriam buscar as mulheres do período estudado.

As ideias históricas expressadas nas narrativas dos (as) estudantes enfatizaram a crítica à submissão feminina nos anos de 1950. O quadro 6 exhibe as principais ideias históricas resultantes nessa atividade:

Quadro 6 – Resultados da segunda atividade – Sequência Didática 02

IDÉIAS HISTÓRICAS	MENINOS	MENINAS
Submissão aos homens	5	7
Poder da mídia para convencimento popular	–	2
Luta por direitos	2	3
Violência doméstica	–	2
Educação	–	1

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Observa-se no quadro que a crítica da submissão das mulheres aos seus maridos e à própria sociedade é indicada pela maioria dos (as) estudantes. As meninas em maior número e em tom de indignação:

Através das imagens e de uma pesquisa na internet sobre as mulheres da década de 1950, conseguimos observar que grande parte da população via ou era influenciada de que o *papel* da mulher era servir seu marido e o agradar em todos os aspectos sem o criticar (DANIELA, 2015).

Também:

Lavar, passar, limpar e cozinhar, além de cuidar dos filhos e servir o marido, desse modo é que funcionava a vida delas. Mulheres lindas viviam oprimidas e submissas a seus companheiros. Naquele tempo, a figura de uma mulher decente era aquela dentro de suas casas, atrás de um fogão, com a vassoura em uma mão e o filho nos braços. Sem esquecer que deviam cuidar da aparência, tudo em prol do casamento (LARISSA MORGANA, 2015).

Ou ainda:

Onde realmente estavam as mulheres? Por que elas não tem nenhum fato heroico ou algo do gênero da era Vargas? Muitos homens passaram na presidência, por que nenhuma mulher? Bom, as mulheres eram vistas como escravas de seus maridos. “O lugar de mulher é no lar, o trabalho fora de casa masculiniza”. “Servindo-lhe uma cerveja bem gelada. Nada de incômodo com serviços ou notícias domésticas”. (Frases publicadas em jornais/revistas da época). Por que tanta vontade de masculinizar o mundo? Homens tem direito de ir e vir e as mulheres dentro de casa lhes servindo? (GABRIELA, 2015).

As estudantes revelaram indignação em suas narrativas. As maneiras de perceber o trabalho doméstico como função

determinada para mulheres polemizou o debate em sala de aula, dando espaço para preciosa discussão com base nas afirmações de Joana Maria Pedro (2013):

Até hoje, a reivindicação de que o trabalho doméstico não recaia somente sobre os ombros das mulheres, mas seja dividido com os homens e com o Estado, permanece, pois ainda não foi atendida a contento. Poucas mulheres têm a sorte de contar com a participação do companheiro nas tarefas do lar. Mesmo as que recebem tal colaboração (considerada uma “ajuda”), sentem-se as principais responsáveis pela organização e boa administração do lar. As cidades são carentes de equipamentos garantidos com recursos públicos que facilitem a vida das famílias. A “dupla jornada” continua, pois, sendo um grande peso para as brasileiras (PEDRO, 2013, p. 251).

Diante dessa constatação, as falas foram bastante pontuais no que diz respeito às experiências de cada estudante. As meninas argumentaram no sentido de fazer com que os meninos se sensibilizem e modifiquem suas atitudes em relação às funções ditas femininas ou masculinas. E, mais uma vez, observa-se imbricada a relação de sentido da narrativa na construção das ideias históricas dos (as) estudantes.

Existe a percepção do poder da mídia, dominada por homens, para convencer a sociedade de que aquele seria o comportamento ideal. O domínio midiático é indicado por outra estudante:

Os meios de comunicação eram uma forma de expressar o pensamento machista. Muitas propagandas traziam a mulher servindo o homem e mostrando que a profissão das mulheres daquela época era cuidar da casa e agradar o marido. Algumas revistas da época

traziam frases como: “Não se deve irritar o homem com ciúmes e dúvidas” (Jornal da moças, 1957). “Se desconfiar da infidelidade do marido, a esposa deve redobrar seu carinho e provas de afeto, sem questioná-lo” (Revista Cláudia, 1962) (DANIELA, 2015).

Para tanto, importa perceber que as narrativas são oriundas de lembranças do que rege a vida presente. Para as meninas, estudar a história das mulheres e as relações de gênero produz significados que diferem dos meninos, pois as narrativas expressam continuidade da representação do que vivem, formando uma identidade a partir da afirmação de dados constatados no aprendizado e que coadunam com suas vidas no presente (RÜSEN, 2011).

Essas representações são arautos de simbologias, dizem mais do que aquilo que mostram, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão. Portanto urge a necessidade de discussões do que está *naturalmente dado* em grande parte dos registros em manuais didáticos. Em relação às representações simbólicas há “necessidade da decifração e do conhecimento de códigos de interpretação, mas estes revelam coerência de sentido pela sua construção histórica e datada, dentro de um contexto dado no tempo” (PESAVENTO, 2004, p. 41). Sendo assim, percebe-se, claramente, afirmação identitária nas narrativas das meninas, quando detectam, com indignação, a forma submissa que as mulheres tinham em detrimento de seus maridos e da própria sociedade.

Os meninos, também, mencionaram a submissão, mas em tom de análise do material pesquisado, sem demonstrar a mesma indignação que as meninas expressaram. “Analisando as imagens, posso ver claramente que a mulher sempre está fazendo algum tipo de serviço para o homem, o que era realidade naquela época” (MIGUEL, 2015). “Elas eram retratadas como empregadas domésticas, elas só podiam servir aos seus maridos”

(GABRIEL BUENO, 2015). Todos os outros meninos apenas mencionaram que as mulheres do período estudado tinham como função os afazeres domésticos.

A análise dos textos dos meninos nos permite perceber outro aspecto que trata da narrativa tradicional abordada por Jörn Rüsen (2011), quando este afirma que existe a legitimação da dominação quando as narrativas tratam da origem de regras, por exemplo. Os fragmentos dos textos acima não revelam criticidade ou indignação no que diz respeito à submissão das mulheres. Pode-se entender que esse tipo de narrativa traz reflexos culturais de uma sociedade machista, que naturaliza comportamentos e define funções para mulheres e homens de acordo com seus preceitos.

Outro aspecto evidente nas narrativas foi à percepção da luta pelos direitos e as conquistas resultantes destas:

Mesmo que ainda hoje as mulheres sofram preconceito e rejeição, muito já foi mudado. Em 1932 foi liberado o direito ao voto a elas. Aos poucos as mulheres vão conquistando o Brasil e o mundo, e quando isso acontecer ficará clara a capacidade e a garra das mulheres (LARISSA MORGANA, 2015).

Outra narrativa relata a conquista de direitos, mas expressa uma crítica na limitação destes direitos e da necessidade de continuar lutando:

Adquiriram o direito de votar, estudar, trabalhar, mas tudo sob forte limitação. As mulheres evoluíram, e estão cada vez mais próximas da igualdade, porém o pensamento machista, de que as mulheres devem ser subordinadas aos homens, ainda permanece na mente masculina (JAQUELINE, 2015).

Os meninos observaram a luta por direitos, mas outra vez, de maneira bem superficial, sem crítica aparente: “No

período democrático mostrava um pouco de machismo. Mas foi nesse período que as mulheres ganharam um pouco de liberdade e igualdade perante os homens” (CRISTIAN, 2015). Ou de maneira mais elogiosa: “Elas têm raça e também lutam pelo que querem” (OZEIAS, 2015).

A violência doméstica ganhou destaque nas narrativas de meninas: “Hoje em dia, anda existem homens que batem em mulheres” (KAROLINE, 2015).

Em outro texto, um comparativo do passado com o presente:

As mulheres não podiam trabalhar em outro lugar, a não ser em suas casas. Já os homens dessa época eram muito estúpidos com suas esposas. Não que hoje em dia não tenha homem que bata em suas mulheres, pois tem homem que bate sim em suas esposas (MONICA, 2015).

Para concluir, uma observação pertinente, em uma narrativa quanto às formas de educação institucional, chama atenção: “Existiam diferenças nos currículos das escolas femininas e masculinas; as meninas aprendiam corte e costura e podiam ser no máximo professoras” (LARISSA MAIANE), destaca a estudante, que se refere, ainda, às proibições de trabalhar fora de casa. Ser professora era uma espécie de cuidadora de crianças, algo permitido, pois não destoaria com as funções domésticas de cuidados com os filhos.

4.1.3 Análise da terceira sequência didática: Ditadura Militar

A terceira sequência didática tratou da Ditadura Militar de 1964 a 1985. Essa sequência didática compôs-se de três atividades, envolvendo pesquisa, entrevista e análise de documentário.

A pesquisa realizada pelos (as) estudantes foi sugerida a partir de redes sociais (universo dominado pelos (as) adolescentes), onde estes (as) deveriam buscar opiniões diversas acerca do retorno da ditadura militar (movimento que vem sendo discutido em tais canais digitais). Na sequência, os (as) estudantes expressaram opiniões sobre o assunto. Entre os meninos e as meninas houve significativa diferença de ideias e opiniões, como explicita o quadro 7:

Quadro 7 – Resultados da primeira atividade – Sequência Didática 03

IDÉIAS HISTÓRICAS	MENINOS	MENINAS
Contra o retorno da ditadura militar	1	6
A favor do retorno da ditadura militar	2	–
Indecisos (as)	1	1

Fonte: Elaboração própria, 2016.

A maioria das meninas é contra o retorno da ditadura, apenas uma se mostra em dúvida sobre o assunto em função do que entende do momento político atual:

Essa questão da volta da ditadura militar possui seus pontos negativos e positivos, tais como, é que houve mais rigidez, e era cumprido o que se pedia. Mas também havia bastante censura, não dando liberdade de expressão (LARISSA MAIANE, 2015).

As outras meninas argumentaram, principalmente, a violência e o regresso democrático: “Sou contra o retorno da ditadura, olha só o que mulheres como nós já passamos nas mãos desses homens ruins que existem e que existiam” (MONICA, 2015). É notória a experiência da história vivida em conexão

com a história estudada. “Se houvesse um retorno da ditadura, seria mais um regresso no nosso país” (FABIANA, 2015). “Será que com essa “ordem” pedida por alguns não é uma repressão aos direitos da população?” (DANIELA, 2015).

Argumentam também, sobre injustiças:

Sou contra, afinal violência pra que? Acredito que as pessoas que passaram por esse período sofreram muito. Há comunidades, grupos nas redes sociais que defendem essa ideia, do nosso imenso país ser governado por militares. Internautas destacam: “Sabe por que o povo fala mal dos militares? Porque no passado os criminosos eram presos”. Será que só criminosos? Talvez pessoas inocentes. Eu quero um país justo sem guerra, um país onde a humildade e a paz reinem (GABRIELA, 2015).

Em pontos econômicos:

A conta do grande milagre brasileiro nós pagamos ainda hoje. Muitas famílias tem entes queridos desaparecidos desde aquele tempo. E aí fica a pergunta: Será que realmente quem apoia essa volta, quer um governo fascista? Quer ser vigiado o tempo todo, perder a liberdade de escolher, de protestar. Sabe as verdadeiras consequências de um governo militar ou sabe apenas reclamar e buscar por maneiras mais práticas de resolver os problemas de uma sociedade, que mais do que nunca precisa dos seus cidadãos para mudar o rumo dessa história (JAQUELINE, 2015).

Mas, o que se destaca é a violência:

Durante o período passado de ditadura, centenas de pessoas sofreram muito. Essa violência toda não seria solução para o problema do Brasil, isso

só geraria mais conflitos. Gestantes, idosos, crianças, sofriam torturas inimagináveis. Será que é isso que a população manifestante quer para sua vida? (LARISSA MORGANA, 2015).

Enquanto os meninos expressaram opiniões favoráveis ao retorno do regime militar, em sua maioria, justificado a partir da ordem e da ausência de corrupção que julgavam ser verdadeira:

Sou a favor porque o Brasil não era melhor, mas tinha disciplina. Hoje virou tudo uma baderna, impunidade e roubalheira tomaram conta. E eu não vejo mudança, só se mudar o governo. Pelo menos ia acabar com a corrupção, com a bandidagem, ia mudar tudo. Por isso, eu sou a favor da ditadura militar (GABRIEL BUENO, 2015).

Ou ainda:

A favor, mas de um regime militar, onde o povo não seria extremamente controlado e oprimido, onde não perderiam suas garantias individuais e o direito de ir e vir. E também para dar mais educação às pessoas e disciplina para a sociedade ter respeito e bons modos (GABRIEL VALENTE, 2015).

Um dos meninos ficou em dúvida, apontando aspectos negativos e positivos no embate:

Por um lado talvez fosse bom, pois teria mais ordem e quem sabe menos corrupção no nosso país. Além disso, poderia ter menos violência, pois a segurança era total. O lado ruim seria a censura, de não ter a liberdade de expressão, de não poder fazer manifestações (MIGUEL, 2015).

E concluindo, um dos estudantes se posicionou contrário ao retorno da ditadura militar, argumentando: “Sou totalmente contra a ditadura militar. Eu não queria ser governado por militares porque eles já causaram muita rebeldia no nosso país” (OZEIAS, 2015).

Essa atividade revelou, especialmente, falta de informação e influência negativa de canais digitais sobre informações contidas em relação à ditadura militar. Em função do momento político vivido no Brasil (crise econômica e política), as informações em redes sociais e na *internet* chegam, em sua grande maioria, de maneira tendenciosa. Sendo esta, muitas vezes, a única informação acessada fora do ambiente escolar pelos (as) estudantes.

A segunda atividade proposta ocorreu a partir da análise da entrevista cedida pelo *opa* Antônio Hiller, avô de uma das estudantes. O Senhor Antônio relatou sua experiência de vida durante os anos da ditadura militar. O relato do *opa*, resultou em textos nos quais os (as) estudantes expressaram suas impressões acerca do período. O *opa* incorreu em alguns equívocos históricos, possivelmente, em função das informações que chegavam à população naquele período, como por exemplo, associar o aumento da inflação com a inserção de comunistas no governo. Os (as) estudantes perceberam e refletiram sobre tais equívocos.

Um elemento importante no uso da entrevista como instrumento da pesquisa foi a constatação de não haver mulheres dispostas a falar sobre o momento estudado. A cidade onde ocorreu o trabalho tem como característica a colonização alemã (orgulho dos moradores), extremamente conservadora, com funções claras para mulheres e para homens. Local de difícil inserção da discussão de gênero, portanto, a grande maioria das mulheres prefere não se manifestar, deixando o protagonismo aos seus maridos.

A violência relatada (ainda que o Senhor Antônio não tenha sofrido diretamente) é destacada em todas narrativas dos

(as) estudantes e as opiniões de meninas e meninos não divergem muito, no entanto, elas observam a violência em maior número, conforme quadro a seguir:

Quadro 8– Resultados da segunda atividade – Sequência Didática 03.

IDÉIAS HISTÓRICAS	MENINOS	MENINAS
Violência	4	10
Censura	1	4
Crise econômica	1	3
Influência da mídia sobre a população	1	–

Fonte: Elaboração própria, 2016.

A análise da entrevista do *opa* Antônio trouxe várias reflexões entre os (as) estudantes. Para além do pensar a ditadura militar, também, se observou a importância da história oral. “O uso sistemático do testemunho oral possibilita à história oral esclarecer trajetórias individuais, eventos ou processos que às vezes não têm como ser entendidos ou elucidados de outra forma” (FERREIRA; AMADO, p. 15, 1998). As autoras assinalam o que os (as) estudantes perceberam na entrevista do *opa*: as particularidades do depoimento não se encontrariam em registros da história.

A marca evidenciada nas narrativas foi à violência cometida pelos militares no período da ditadura militar, como ressaltam as estudantes:

O opa nos conta que foi um tempo difícil, um tempo no qual morreu muita gente inocente, a base da tortura. Ele destaca que as pessoas eram condenadas à morte. Sem sentimento algum,

usavam métodos violentos. Isso foi influenciado pelo medo que a classe média e o socialismo tomasse conta do Brasil (GABRIELA, 2015).

As marcas físicas e psicológicas permanecem:

Um período marcado pela opressão e domínio de militares. Um período em que a população era brutalmente agredida. Era dessa maneira que os brasileiros viviam durante a ditadura militar, submissos ao exército. A violência era a marca registrada dos militares, como destaca o opa Antônio. [...] Marcas físicas e psicológicas ainda existem na população que sobreviveu àquela época (LARISSA MORGANA, 2015).

A procura da paz:

A ditadura militar foi um período de diversas dificuldades para muitas pessoas, como ouvimos no depoimento do opa Antônio, várias pessoas eram violentadas de alguma forma pelos militares, tendo de fugir de seus lares e ir em busca de novos lugares para viver (DANIELA, 2015).

Outro texto coaduna o depoimento do *opa* com as leituras que a estudante fez sobre o assunto: “Na ditadura, a violência foi a principal marca do regime, com os atos institucionais, cujo o número cinco foi considerado o pior de todos, pois veio dar cobertura legal à brutalidade do regime” (FABIANA, 2015). Outra narrativa assinalou a violência contra as mulheres: “O opa nos contou sobre a violência, manifestações e agressões contra as mulheres” (HELTON, 2015). As ameaças à ordem social: “Havia muita tortura, onde ameaçavam a sociedade” (GABRIEL VALENTE, 2015). E a barbárie sem olhar a quem: “E os militares não se importavam se eram crianças, jovens ou mais velhos, se meteu com eles ia pra bala sem dó nem piedade” (GABRIEL BUENO, 2015). E a estudante

Jaqueline, neta do *opa* Antônio, ressaltou a memória do sofrimento dos sobreviventes: “Todos que viveram naquele tempo e contam seus relatos, lembram da violência. Da morte, do sumiço de muitas pessoas” (JAQUELINE, 2015).

Outro ponto relevante extraído do depoimento do *opa* foi a questão da crise econômica que o Brasil enfrentava no período. Ele foi enfático ao dizer de sua preocupação com os preços que subiam com muita frequência e os (as) estudantes pontuaram tal observação em suas narrativas: “Sem esquecer, que durante esse governo a economia do país estava difícil, no auge da inflação, as desigualdades sociais só aumentavam” (LARISSA MORGANA, 2015). Também, “O *opa* falou que os produtos aumentavam todo dia (preços) e quem não obedecia os militares era torturado, as vezes até a morte” (GABRIEL BUENO, 2015). E uma narrativa alerta quanto à dívida externa que crescia: “Um governo militar que seria provisório deixa marcas no Brasil. A dívida externa se fortalece, juntamente com a indústria” (LARISSA MORGANA, 2015).

Outrossim, o período de recuperação econômica, também, foi citado e lembrado no texto das estudantes, com ressalvas:

O período da ditadura militar foi marcado pela falta de democracia, censura, perseguições políticas, corte dos direitos. Período de tensão social, de conflitos, protestos, manifestações. Marcados por momentos de crise, e pelo milagre brasileiro, que reergueu a economia, durante um curto período de tempo (JAQUELINE, 2015).

“No começo do regime militar a inflação tomava conta de toda a nação e para tentar superar esse problema os militares abriam a economia para o capital estrangeiro, buscaram financiamentos no exterior e realizaram grandes obras” (DANIELA, 2015).

A censura, também, foi destacada em vários textos como algo tão violento quanto às torturas: “O regime militar implantou a perseguição policial com extrema violência. Homens e mulheres foram presos, entre eles sindicalistas, militantes de partidos de esquerda, artistas e intelectuais” (KAROLINE, 2015). “Muitos artistas, músicos, jornalistas tiveram que obedecer ordens militares, tudo deveria ser passado à sociedade do jeito que eles queriam” (GABRIELA, 2015). “Durante o período da ditadura militar, artistas foram proibidos de publicar suas canções, músicas e peças de teatro, caso publicassem seriam punidos como forma de censura” (LARISSA MORGANA, 2015).

Os militares tinham como lema uma ordem suprema, sem direito algum de liberdade de opinião para a população, mas no meio artístico muito se declararam contra a ditadura e cantavam músicas de protesto, porém diante do aumento dessa oposição se intensificou cada vez mais a repressão (DANIELA, 2015).

Alguns (as) estudantes identificaram benefícios da ditadura militar na fala do *opa* Antônio, compactuando com as ideias e as expressaram em suas narrativas: “Na minha opinião, o regime militar era bom, só para uma coisa naquela época, para educar, pois todos tinham medo e respeito. Não se criava tanto vagabundo como hoje em dia” (GABRIEL VALENTE, 2015). No entanto, linhas a frente, o mesmo estudante percebe as dificuldades do período: “Mas com base na entrevista do *opa* foi um tempo muito triste e pela fala dele dava para sentir que não era fácil” (GABRIEL VALENTE, 2015).

A mesma binaridade de análises se encontra no texto de outra estudante, quando esta afirma:

O período ditatorial militar foi marcado por diversos conflitos, injustiças, violências, suas rigorosidades e leis que determinavam tudo o

que as pessoas faziam. Por um lado considerava-se organizado, mas também era feito de maneira violenta que aquietava a todos, não permitia liberdade de falar um única opinião (LARISSA MAIANE, 2015).

E a mesma estudante prossegue: “Temem a volta da ditadura militar pelo tamanho da rigurosidade exagerada que se tinha, por isso não poder se expressar do jeito que queria, sendo que hoje em dia se tem essa liberdade” (LARISSA MAIANE, 2015). A estudante percebe a violência do período, no entanto, acredita que pode ter havido algo positivo. Assim como outro estudante ao afirmar que: “Podemos compreender que não era uma época muito boa, pois as pessoas não tinham direito de expressão, tinham que fazer tudo que os militares queriam, se não, pagavam um preço alto por isso, mas creio que tinha seus lados bons também” (MIGUEL, 2015).

A análise da entrevista, também, coadunou com discussões feitas em sala de aula, quando se falou a respeito de quais informações, realmente, chegavam até a população, bem como sobre a veracidade dessas informações e o jogo de interesses que perpassava as estratégias do poderio do governo militar. “As pessoas já eram manipuladas pela TV e pela rádio naquela época” (GABRIEL BUENO, 2015).

A última atividade da sequência didática foi à análise de um documentário no qual mulheres torturadas na ditadura militar davam seus depoimentos sobre aquele momento de suas vidas. O vídeo impactou muito a visão relativa ao período expresso nas narrativas dos (as) estudantes. Inclusive, alguns (as) estudantes que pensavam ter havido pontos positivos em algum momento do processo ditatorial, mudaram de ideia após assistir o documentário.

Quadro 9 – Resultados da terceira atividade – Sequência Didática 03

IDÉIAS HISTÓRICAS	MENINOS	MENINAS
Violência	4	10
Censura	1	4
Crise econômica	1	3
Influência da mídia sobre a população	1	–

Fonte: Elaboração própria, 2016.

A violência marcou todas as narrativas. Os (as) estudantes ficaram impressionados com os relatos das mulheres sobre as torturas que eram submetidas. “Na ditadura as mulheres foram covardemente violentadas e estupradas, tiveram seus filhos tirados e ameaçados” (FABIANA, 2015). A estudante ressalta a violência sexual e, ainda, fica indignada com a forma de governar em um regime ditatorial: “E várias mulheres tinham jacarés deitados em cima de seus corpos. E pensando nesses assuntos, a gente vê como eram ridículas as formas de governar na época” (FABIANA, 2015). Concordando com a colega, a próxima estudante, também, revela sua indignação com o sofrimento vivido pelas mulheres:

Imaginar o que aconteceu nos anos de 1964 até 1985 durante a ditadura militar é aterrorizante e assustador. Nos diversos batalhões de infantaria ocorriam as torturas físicas, psicológicas e sexuais. Os militares eram os próprios torturadores, abusavam das mulheres, sem respeito e consideração. Humilhavam os casais,

filhos e familiares. Pancadarias, espancamentos, choques elétricos, abusos e estupros, tudo isso era feito por monstros, que tinham o prazer de ver o sofrimento alheio. Os DOPS eram os cômodos onde aconteciam as torturas. Lá aconteciam maldades inimagináveis, que ainda marcam a vida de muita gente. As pessoas, em geral, eram vistas como um objeto nas mãos dos militares. Esse era o clima da ditadura militar, onde o ponto principal foi a tortura. Um sistema opressor, ameaçador e torturador que está na mente e no corpo de muitos brasileiros (LARISSA MORGANA, 2015).

O uso de animais ferozes nos rituais de tortura também chamou atenção dos (as) estudantes:

Mulheres sendo agredidas, sendo torturadas, abusadas. Relatos contam que os militares usavam jacarés e jiboias, e colocavam sobre seus corpos. Faziam chantagens dentre as mulheres que já tinham filhos, eram obrigadas a presenciar os militares, fazendo pouco de seus filhos e delas mesmas. Havia ameaças que iam queimar seus filhos, ou iam quebrar seus ossos, e a mãe nem se quer podia opinar (GABRIELA, 2015).

A participação das mulheres contra a ditadura foi desumana. As mulheres que eram contra a ditadura eram presas e torturadas. As torturas eram horríveis, como por exemplo, choques, animais perigosos sobre seus corpos, sem mencionar os abusos sexuais todos os dias pelos militares. Muitas acreditavam que nunca mais teriam uma vida normal. Diziam que não teriam mais filhos e nem mais casa. Nesse documentário conta a história de muitas mulheres que superaram esse sentimento. Atualmente as pessoas que pedem a volta do regime militar não tem nenhum conhecimento de como era, não sofreram as torturas, não foram oprimidas e não tiveram membros de suas famílias sequestrados (HELTON, 2015).

A violência e as formas como procediam chocou e fez com os (as) estudantes refletissem sobre essas atitudes. O estudante repete essa informação recortada a seguir, tamanho o espanto causado. “Eles colocavam jacarés em cima das mulheres, abusavam sexualmente, batiam e davam choque” (CRISTIAN, 2015).

A crise econômica que assolou o país depois da falência do milagre econômico foi outro item observado nessa atividade.

A ditadura militar foi o período político mais duro já enfrentado pela população brasileira. Nenhuma crise, nenhum déficit econômico pode retratar as dificuldades enfrentadas, e o sofrimento pelo qual homens e mulheres passaram. A ditadura militar brasileira ocorreu entre os anos de 1964 e 1985, anos de terror, sofrimento e medo para a população. Todos aqueles que de alguma forma expressassem sua revolta com o governo, eram perseguidos, presos ou exilados, torturados e muitas vezes mortos. As mulheres eram as que mais sofriam, perseguidas por serem militantes, eram vistas nos DOCS, como objetos sexuais para os militares. Estupro, choques, pau de arara, jacarés, eram algumas das formas de tortura. Os protestos, a revolta da população, eram vistos como uma ameaça para o regime militar, tanto que em vários momentos os militares tentaram reverter sua impopularidade, sem êxito. Um período de horrores para a população, que fica marcado na memória daqueles que viveram e passaram por esse período (JAQUELINE, 2015).

A estudante a seguir, em tom indignado, narra com tristeza suas impressões sobre os depoimentos das mulheres que sofreram tortura na ditadura militar:

Esse período da ditadura militar e a participação das mulheres nele, nos anos de 1964 a 1985 foi marcada por atos horrendos contra as mulheres, e muitas dessas mulheres que sofreram e participaram desse período, hoje relatam o que acontecia com elas, com tristeza e raiva, elas descrevem os momentos de tensão e sofrimento. Nos contam para sabermos a realidade de tais anos e o medo que elas passavam dias e noites. Essas mulheres eram presas, torturadas, estupradas, violentadas e vistas pelos homens como objetos sexuais. Não tinham o respeito dos homens. Eles tiravam das mães os seus filhos que usavam para chantagens, chegavam pôr em cima de seus corpos, bichos, tais como, jacarés e jiboias. Isso tudo destruía as mulheres tanto física quanto psicologicamente. Eram simplesmente tratadas como lixo, por não se importarem com suas vontades e sentimentos (LARISA MAIANE, 2015).

E a indignação continua sendo pauta das narrativas, quando estas relatam os estupros: “As mulheres na ditadura militar sofriam horrores, elas eram maltratadas pelos militares, eram presas, algumas eram estupradas” (KAROLINE, 2015).

Para refletir sobre toda indignação revelada nos textos dos (as) estudantes, recrutou-se a professora Cristina Scheibe Wolff para uma análise que vai além da violência que essas mulheres sofreram na ditadura militar, pois a própria história traz com mais veemência a versão da agredida do que da lutadora. “No máximo elas aparecem como vítimas de violência, mães de soldados ou enfermeiras dedicadas” (2013, p. 444).

No próximo texto, além dos aspectos abordados, a estudante também relata a importância do trabalho realizado em sala de aula, no que diz respeito à história das mulheres. Ela aborda a censura, observando como a violência era disseminada de diversas maneiras:

A ditadura militar foi um período de muita violência. Como vimos em toda nossa pesquisa, as pessoas perderam o direito de expressar suas opiniões.

Os relatos de tortura que ouvimos, principalmente por parte das mulheres são absurdas. Não só a violência física, mas a violência psicológica que sofreram e que muitas ainda trazem em suas memórias. Muitas contam que perderam a virgindade sendo estupradas por militares, que logo após o ato as humilhavam dizendo que não serviam para o prazer. A liberdade de expressão deixou de existir no período da ditadura, as pessoas eram obrigadas a se calarem diante dos militares e os meios de comunicação forma censurados. A ditadura foi marcada pela repressão da liberdade e pela violência como ato constante na vida da maioria da população (DANIELA, 2015).

A violência relatada no documentário e expressa nas narrativas dos (as) estudantes remete ao presente no texto dessa estudante. A violência doméstica foi marcada de forma bastante significativa, deixando abertura para que se abordasse o tema em sala de aula.

Isso não aconteceu só antigamente, pois lá quem estuprava as mulheres eram os militares, já nos dias de hoje, tem pais, padres, médicos, policiais, afinal temos que cuidar com as pessoas que estão mais perto da gente (MONICA, 2015).

O trecho a seguir revela uma mudança significativa de postura frente ao evento da ditadura militar. O estudante, em atividades anteriores, havia se posicionado favorável ao retorno do regime, mas agora deixa claro que a violência utilizada no período e a forma de governar o país não devem voltar de maneira alguma: “Hoje em dia quem pede pelo regime militar não tem o conhecimento de como era antes. Onde as pessoas não

tinham liberdade nenhuma e sofriam muita tortura” (GABRIEL VALENTE, 2015).

Bem como o próximo texto, de um estudante que se posicionara a favor do retorno do regime militar e após assistir os depoimentos das mulheres mudou de ideia, compreendendo que um governo violento e opressor não é a solução para os problemas do Brasil.

A época ditatorial foi muito difícil, diria que foi bom e ruim. Bom no quesito de obras, de não ter tanta corrupção e ruim principalmente na questão de não poder ser livre, não ter nenhum direito de expressão. O período da ditadura não foi nada fácil, mas foi importante para o Brasil passar por essa fase, pois hoje em dia isso serve de exemplo para a população ver que não precisamos de mais uma ditadura militar, podemos mudar o Brasil de uma forma pacífica, basta que todos os brasileiros lutem juntos (MIGUEL, 2015).

A violência física contra as mulheres foi a marca maior de todos os textos: “As mulheres sofreram violência durante a ditadura, os militares usavam a crueldade para torturar as mulheres” (OZEIAS, 2015). A visão dos (as) estudantes focou a violência, pois os testemunhos das mulheres torturadas enfatizavam a crueldade com eram tratadas quando presas. No entanto, o que ainda se discutiu foi acerca da resistência dessas mulheres, pois a dificuldade não existia apenas na luta contra a ditadura militar, mas também na credibilidade dos próprios companheiros de esquerda, como destaca Cristina Scheibe Wolff: “Vários testemunhos de mulheres que participaram das organizações de esquerda armada revelam algum ressentimento contra essas organizações por não darem a elas as mesmas chances dadas aos homens” (2013, p. 443).

Foi impactante o trabalho da sequência didática e seus resultados foram positivos. Os (as) estudantes, a partir de todas as reflexões, puderam perceber o momento histórico que o Brasil viveu de maneira muito ampla. O material didático, a entrevista do *opa* e o documentário fizeram com que percebessem, para além do que foi o regime militar no Brasil, a maneira diversa que temos para estudar e analisar um período histórico. As várias formas de se aproximar de um passado que não viveram.

A transformação das ideias históricas foi visível, os incômodos de não encontrar mais argumentos para o que se tinha concebido anteriormente fez com que a maioria dos (as) estudantes percebesse, também, que as redes sociais nem sempre são fontes seguras de informação e que o passado pode ser acessado de muitas maneiras e o confronto de todas pode nos aproximar de uma *verdade* possível.

4.1.4 Análise da quarta sequência didática:

Redemocratização

A quarta sequência didática discutiu o período conhecido como redemocratização do Brasil, o pós ditadura militar, dos anos de 1985 até os dias atuais. As reflexões desse período pautaram nas sucessões presidenciais e seus feitos; na análise de imagens atuais sobre o cotidiano feminino e documentário acerca das funções desempenhadas por homens e mulheres na atualidade. Optou-se por pensar a importância e atuação da mulher no mundo contemporâneo buscando coadunar as reflexões em sala de aula com a vida dos (as) estudantes. Nesse sentido, unir teoria e prática significa “implementar e analisar situações de aprendizagens reais, em contextos concretos, e disseminar resultados que possam ser ajustados em outros ambientes educativos” (BARCA, 2012, p. 37).

O quadro 10 quantifica as ideias históricas por grupo de estudantes, acerca da roda de conversa que tiveram com o professor Paulo Pires.

Quadro 10 - Resultados da primeira atividade – Sequência Didática 04

IDÉIAS HISTÓRICAS	MENINOS	MENINAS
Desejo de mudança	–	1
Sucessão presidencial	2	1
Dívida externa/Problemas econômicos	1	3
A luta dos (as) estudantes	–	2

Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

A primeira atividade foi feita em duplas e se constituiu na roda de conversa com o professor Paulo. Quatro ideias se destacaram nas narrativas e uma delas foi o desejo de mudança que a população brasileira tinha após ter vivido um período ditatorial que deixou marcas profundas: “Em 1985, a ditadura militar chegou ao fim. Em 5 de outubro de 1988, foi promulgada uma nova constituição, o fim da ditadura militar despertou nos brasileiros uma vontade de mudança” (MONICA; KAROL, 2015).

As inferências dos (as) estudantes pautaram também a ideia histórica da sucessão presidencial do período, com suas marcas na História do país, bem como a luta dos estudantes, evidenciada na fala do professor Paulo e destacada nas narrativas:

O professor Paulo nos contou sobre os períodos que ele presenciou na ditadura militar e após a ditadura, relatou sobre alguns governantes que

se teve e sobre o governo feito por estes. Ele falou sobre as exigências feitas no final do período militar, a violência usada, falou também como era difícil fazer qualquer tipo de manifestação, não se podia expor a opinião e quase não se tinha liberdade. Contou sobre presidentes como Collor, Tancredo Neves, José Sarney, entre outros. Eram governos diferentes, mas em todos havia muita desigualdade, corrupção e repressão.

Esses períodos foram difíceis por terem que fazer tudo que se pedia e marcado por violência. Foi um período que não desejamos que volte, apesar de não estar muito bom o governo atual (LARISSA MAIANE; MIGUEL, 2015).

Os problemas econômicos também são ressaltados:

Depois que acabou o período da ditadura militar, começou um novo governo democrático. Esse período foi marcado por inflação, greves, manifestações. Depois o professor Paulo falou sobre as trocas de presidentes até a Dilma. Ressaltou que teve momentos que a inflação era tão alta que quando se recebesse pagamento tinha que correr ao supermercado, pois se deixasse para o outro dia, os preços aumentavam muito (CRISTIAN; HELTON, 2015).

Por fim, a crise econômica que o país enfrentou, também, foi destaque nos textos, em especial o absurdo inflacionário que tornava os preços muito altos e a vida das pessoas quase que insustentável:

Os governos após a ditadura militar iniciaram com uma dívida externa enorme, e como consequência disso, houveram governos que queriam privatizar várias empresas, inclusive a Vale do Rio do Doce por um valor muito menor do que ela realmente valia. Outra consequência

foi que os produtos tinham uma inflação muito grande e os preços cresciam a cada dia. Os universitários eram os que mais protestavam contra as atitudes do governo, indo atrás da melhoria para a população, mas sempre vigiados pelos policiais. A luta do povo foi recompensada com a redemocratização do país, infelizmente a presidência foi ocupada por antigos simpatizantes do militarismo como um jogo para não perderem o poder. Foram conseguidos vários direitos de volta, como por exemplo, a liberdade de expressão, porém se tem lutado muito ainda por uma sociedade mais igualitária (DANIELA; JAQUELINE, 2015).

As manifestações já ocorriam:

Quando chega o fim da ditadura, se deu início ao novo período democrático. Esse período foi marcado pela inflação, por projetos econômicos, etc. A conversa com o professor Paulo foi de enorme importância, pois ficamos sabendo como ocorriam os movimentos e manifestações daquela época, no qual o povo sofrera com a ditadura e vangloriava o novo período democrático (LARISSA; GABRIELA, 2015).

E “na economia os preços mudavam de hora em hora, quando chegava o salário as pessoas tinham que correr para o mercado para conseguir comprar seus alimentos” (FABIANA, 2015), ressalta a estudante chamando a atenção para a crise econômica.

Essa primeira atividade objetivou expor o conteúdo de maneira diferenciada aos estudantes, buscando mais uma vez que percebessem as formas de acesso ao passado. Ao ser relatada, a história vivida trouxe um teor de veracidade ainda mais convincente que os próprios livros. Optou-se por não anotar nada, por isso chamamos de roda de conversa, para que

os textos pudessem pautar o que mais chamou atenção, o que a memória dos(as) estudantes absorveu em primeiro plano.

Após o primeiro momento, os (as) estudantes tiveram acesso à imagens, escolhidas pela professora, mostrando várias situações cotidianas da vida das mulheres. Compreender a história do país para após perceber o dia-a-dia das pessoas que nele vivem foi a intenção da sequência de atividades. O quadro abaixo revela as principais ideias históricas advindas dessa análise.

Quadro 11- Resultados da segunda atividade – Sequência Didática 04.

IDÉIAS HISTÓRICAS	MENINOS	MENINAS
Violência doméstica	1	2
Não existe definição de funções masculinas ou femininas	2	3
Imposição masculina	2	3
O machismo é presente na atualidade	1	1
Educação diferenciada para meninos e meninas causa preconceitos.	1	–
A força feminina de lutar por seus direitos	1	–
Mulheres só tem seus direitos reconhecidos em função das dificuldades que passaram.	1	–

Fonte: Elaboração própria, 2016.

As ideias que surgiram a partir da análise das imagens foram múltiplas. As impressões que os (as) estudantes tiveram e expressaram em suas narrativas trouxeram à tona vários sentimentos, em especial da mudança urgente de comportamentos de nossa sociedade quanto ao machismo. Além

disso, perceberam como o cotidiano acaba por naturalizar comportamentos e que, muitas vezes, não nos damos conta, entendendo a importância das reflexões sobre a sociedade em que estamos inseridos (as). Os fragmentos dos textos a seguir, desenvolvidos pelos (as) estudantes, revelam sentimento de mudança social em torno das relações de gênero. As narrativas vêm ao encontro das discussões pautadas e nas propostas de atividades realizadas por eles e elas. Mulheres e homens são seres sociais com capacidades múltiplas e não precisam viver um em detrimento do poder do outro, pois, “a dominação masculina constrói-se com a feminina. As mulheres também oprimem com sua fragilidade, resistem e transgridem” (COSTA, 2009, p. 192).

A partir dessa constatação libertadora é que se constitui a luta pela equidade de direitos e de representação na sociedade. Os (as) estudantes observaram nas imagens as entrelinhas, os aspectos do cotidiano que são naturalizados pela maioria das pessoas, mas que também são reflexo de um passado opressor que precisa ser repensado, como expressaram Larissa e Miguel:

As imagens mostram papéis, funções e atividades que as mulheres fazem, que a sociedade impõe sobre elas, os trabalhos domésticos, o papel de mãe, de se cuidar, que precisam cumprir. E o que não faziam, e se não fizessem bem o serviço, eram xingadas, de modo a sofrer violências verbais e até mesmo físicas. E isso ocorre há muito tempo, mas que continua a acontecer. Porém hoje deixa-se claro também a ideia de que os homens podem cumprir estes mesmos trabalhos, sem existir discriminação. Hoje em dia já existe um grande espaço de liberdade na sociedade. Porém, os homens devem sim, colaborar com serviços domésticos, sem ter medo de qualquer tipo de preconceito entre eles (LARISSA MAIANE; MIGUEL, 2015).

As próximas duplas são de meninas, suas narrativas pautam a equidade de direitos, a dupla jornada que ainda é muito mais constante na vida das mulheres do que dos homens, apesar de que isso já tenha sido reivindicação do feminismo desde os anos de 1960, quando o trabalho doméstico de exclusividade feminina passou a ser questionado (PEDRO, 2013). Pode-se perceber nas narrativas que as meninas continuam questionando e reivindicando que as funções da casa sejam divididas:

As imagens mostram que os homens podem fazer o trabalho doméstico, pois assim como eles, elas também trabalham fora. Hoje em dia, homens e mulheres tem que compartilhar o trabalho. Os homens se acham superiores às mulheres, achando que não precisam fazer nada em casa. Homens que ajudam suas mulheres tem todo respeito, pois ajudar sua esposa não é ter medo do preconceito de seus amigos. Tem homem que acha que mulher é para cuidar da casa, fazer comida, lavar roupa, entre outros afazeres domésticos (KAROLINE; MONICA, 2015).

Identifica-se, no texto acima, que a dupla percebe a desigualdade com funções estigmatizadas na sociedade, também presentes na narrativa das estudantes abaixo:

Existem ainda algumas famílias onde as mulheres trabalham fora e os homens exigem que tudo em casa esteja organizado, enquanto ele tem seu tempo livre ao invés de ajudá-la, assiste seu futebol. Os meninos, que quando crianças são vistos brincando de casinha, são criticados, por isso ser visto como uma brincadeira feminina, quando na verdade deve-se aprender desde criança que tanto homens quanto mulheres devem colaborar com as tarefas do lar. A educação dos filhos também é vista como um dever único das mulheres, quando na

verdade deve ser feito por ambos (JAQUELINE; DANIELA, 2015).

Nesta narrativa ocorre um questionamento novo, relacionado à educação dos (as) filhos (as), atribuição historicamente restrita às mulheres. A dupla percebe, criticamente, a discrepância desta concepção:

Como os homens são mais “fortes”, eles que deveriam fazer a limpeza da casa, do mesmo jeito que atualmente as mulheres fazem o mesmo serviço dos homens. Por força do hábito, quando um menino brinca de boneca e casinha, achamos estranho, e até brigamos, porque isso é “coisa de menina”, ideias machistas já nos são impostas desde pequenos. Mas somos todos iguais e podemos fazer exatamente as mesmas coisas (FABIANA, 2015).

As meninas conseguem extrapolar a simples percepção da diferença de atribuições, questionando os papéis que homens e mulheres devem assumir numa sociedade alicerçada em concepções machistas:

As imagens se referem a trabalhos domésticos que “tipicamente” são femininos, a mulher como empregada de todos. Esposas são vistas como lavadeiras, faxineiras, cozinheiras e babás, e ainda precisam se cuidar no sentido da beleza. Devem servir os maridos com um sorriso no rosto, com a casa limpa e com a comida feita, assim como super Amélias, são super mães. Existem lugares que são dominados por homens, como por exemplo, bares, que quando uma mulher passa na frente, os assédios são frequentes. Num período democrático no qual vivemos, o poder dos homens ainda se mostra presente, de forma mais discreta. Um ponto positivo para essa luta contra o preconceito de gênero é que temos uma mulher na Presidência

da República, mas ainda não é o suficiente (MIGUEL; LARISSA MAIANE, 2015).

Os meninos fizeram observações acerca do trabalho doméstico, das diferenças existentes quanto aos preconceitos machistas da *moral feminina* e alguns, ainda, destacaram a violência sofrida no período militar. “As mulheres fazem de tudo. Trabalham fora e quando chegam em casa tem que limpar a casa e o homem fica só de boa (alguns homens). Tem muitos homens que ajudam suas mulheres nas tarefas da casa” (GABRIEL; OZEIAS, 2015).

Alguns estudantes perceberam e se posicionaram criticamente com relação à moral machista ainda presente na sociedade:

Também analisamos sobre a adolescência de homens e mulheres. Os homens podem sair cedo, mas as mulheres não, elas só podem sair com seus pais e amigas. Se um homem namora várias mulheres, ele é “o pegador”, mas se a mulher ficar com vários homens, ela é “a galinha”. Isso precisa ser mudado, todos somos iguais (GABRIEL BUENO; OZEIAS, 2015).

Outro estudante ressalta aspectos relacionados à valorização do trabalho feminino, bem como da história de luta das mulheres para conquistar seu espaço e valorização na sociedade:

As mulheres são guerreiras, as imagens mostram que elas trabalham duro no serviço doméstico. Pois se elas não tivessem passado por aquilo, elas não teriam importância, e não teriam sido reconhecidas como são hoje. Hoje são valorizadas por causa da sua figura. Antigamente elas eram presas e agora podem ser e fazer o que gostam e não o que são obrigadas (GABRIEL VALENTE, 2015).

E ainda:

Nas imagens do mural, viu-se figuras estereotipadas, mostrando o dia-a-dia das mulheres, que tem um bilhão de coisas para fazer. O homem trabalha o dia inteiro, chega em casa, senta no sofá e fica assistindo TV, enquanto a mulher fica limpando a casa. Em algumas imagens é o inverso, o homem limpa a casa e cuida dos filhos e isso é bem complicado por entender que desde o início das civilizações os homens que mandam (HELTON; CRISTIAN, 2015).

A terceira atividade realizada nessa sequência didática foi a elaboração de um pequeno vídeo representando o que foi aprendido até o momento. Os relatos aqui expostos são das principais ideias que surgiram para criar o roteiro para o vídeo.

Quadro 12 - Resultados da terceira atividade – Sequência Didática 04

IDÉIAS HISTÓRICAS	MENINOS	MENINAS
Divisão de tarefas	1	1
O impacto da troca de funções domésticas	4	4
Homens mandando	1	–
Comparativo presente e passado	–	2
Expressar uma visão de respeito às mulheres.	–	1

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Os vídeos pautaram as ideias expressas no quadro. Pôde-se observar que a maioria dos (as) estudantes propõe uma postura de igualdade de gênero revelando, dessa forma, transformação das ideias históricas e ampliação destas no universo dos (as) estudantes.

A produção do roteiro e do vídeo causou movimento na escola. Os (as) estudantes fizeram uma espécie de laboratório em suas casas, com suas famílias, observando o comportamento dos moradores; elaboraram um roteiro de perguntas e saíram às ruas para entrevistar a comunidade, bem como alguns estudantes de outras turmas e professores (as). O resultado foi a junção de todo conhecimento adquirido e da transformação de olhares sobre a história e a vida das pessoas em um trabalho de reflexão.

A quarta atividade realizada nessa sequência foi à elaboração de um pequeno jornal para ser distribuído na escola e na comunidade. Os (as) estudantes escreveram várias ideias e algumas matérias para serem inseridas no jornal¹⁴.

Quadro 13 - Resultados da quarta atividade – Sequência Didática 04

IDÉIAS HISTÓRICAS	MENINOS	MENINAS
Textos comparativos sobre a representação das mulheres no passado e no presente	–	3
Publicar imagens e feitos de mulheres que marcaram a sociedade	–	1
Destacar a diferença entre sexo e opção sexual	–	1
Expor os direitos femininos criados e tirados durante o tempo	–	1

¹⁴O jornal não pôde ser impresso e distribuído por falta de tempo hábil no calendário escolar.

Textos com inversão de papéis socialmente estabelecidos para homens e mulheres	–	1
Texto enaltecendo a importância das mulheres na sociedade	1	1

Fonte: Elaboração própria, 2016.

O exemplo de matéria proposto por esta estudante destaca a importância do trabalho desenvolvido em sala de aula para compreender as entrelinhas e não ditos da história tradicional. Ela também ressalta o desejo que toda comunidade tenha conhecimento de eventos históricos importantes como foi o período da ditadura militar (1964 – 1985) no Brasil e os sofrimentos e dores que foram abafados, especialmente pelo poder do Estado.

A ditadura militar deve voltar? Conforme pesquisa dos alunos e alunas do terceiro ano matutino da escola Adolfo Böving, a população Braço Trombudense é contra a volta da ditadura. De acordo com pesquisas feitas, foi possível o aprofundamento na luta feminina por direitos, que persiste até hoje. Tomamos consciência da importância de lutar pela igualdade de gênero e também pelo fim do preconceito como um todo. Gostaríamos que de alguma forma essas informações passadas a nós atingissem a nossa comunidade, fazendo-a refletir, da mesma forma que nos fez, vendo que um mundo sem preconceito é muito melhor. (JAQUELINE, 2015)

Duas meninas sugeriram manchetes que poderiam ser transformadas em matérias para o jornal da turma:

- Curiosidades sobre a história das mulheres.

- Na ditadura militar, por que elas eram as mais agredidas, tanto psicológica quanto fisicamente?
- Por que elas não aparecem nos livros didáticos, e por que eram os homens o centro de tudo? (GABRIELA, 2015)
- A importância de mulheres que destacaram na história.
- Violência contra as mulheres, até quando?
- Depoimentos de mulheres que sofreram torturas na ditadura militar.
- Os objetivos do nosso trabalho sobre a história das mulheres. (DANIELA, 2015)

Quando os (as) estudantes são desafiados a compartilhar seu aprendizado, percebe-se o quanto de transformação e ampliação dos saberes pode ser disseminado. O trabalho para compor a pauta de um pequeno jornal trouxe reflexões e debates em sala de aula que comprovaram que a partir do ensino de História é possível a construção de ideias mais sofisticadas no que diz respeito ao conhecimento histórico (RÜSEN, 2011).

As análises aqui empreendidas, derivadas das sequências didáticas aplicadas com os (as) estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, reuniram reflexões importantes para o ensino de História e mobilizaram discussões entre a turma que pautaram por decisões de transformação de comportamentos. Discutir a História do Brasil, tematizando as representações das mulheres nesse período e observando com cautela a participação feminina na construção histórica do país, trouxe um novo olhar que reflete na sociedade. Fruto de uma metodologia de trabalho que surte efeitos dentro e fora do universo escolar, contribuindo para a ampliação da consciência histórica, pois:

A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não, ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos

homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso. (RÜSEN, 2001, p. 78).

Sendo assim, observa-se importante contribuição no sentido de aproximar os saberes de jovens estudantes quanto à história do país que pertencem, entrelaçando o conhecimento histórico com experiências práticas temporalmente assimiladas e ressignificadas a partir da reflexão proposta com as sequências didáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa investigou, inicialmente, o que se tem discutido no campo do ensino de História acerca do trabalho com narrativas, valorizando as ideias históricas de estudantes. Ocupou-se, também, da história das mulheres e as relações de gênero, verificando carência de trabalhos que coadunem essas temáticas. Assim, investigar a partir das ideias históricas de estudantes, o que estes concebem a respeito da história das mulheres, a representação dada a elas e as relações de gênero em diferentes períodos históricos, é de suma relevância aos estudos no âmbito do ensino de História.

A escola, com todas as suas limitações, ainda é espaço privilegiado na aquisição do conhecimento e na construção de saberes. É neste espaço que se reúnem sujeitos com diferentes ideias históricas, advindos de modos culturais diversos. Esse rico universo é local propício para se propor reflexões que produzam transformações de olhares. Nesse sentido, a sequência didática aplicada junto a turma de terceiro ano do Ensino Médio, e proposta nesta dissertação, levantou discussões em que a interrelação de saberes e a ampliação do conhecimento histórico se fez possível.

A partir do preceito teórico de que a ampliação da consciência histórica deve partir do princípio da educação histórica, organiza-se experiências e conhecimentos, bem como significados e orientação. Nesse sentido, acontece uma interrelação imprescindível para o aprendizado, pois assim se faz a constituição de sentido dos acontecimentos do passado. Dessa maneira, a história passa a ser compreendida pelos seres humanos inseridos no processo a partir de suas próprias experiências. Nesse prisma, a investigação empreendida no trabalho ora apresentado, se pautou em tal aporte teórico buscando, a partir das ideias históricas de jovens estudantes do Ensino Médio, a representação que possuem da história das mulheres, o *papel* atribuído a elas e as relações de gênero em

diferentes momentos da História do Brasil. Ao longo do trabalho observou-se a ampliação da educação histórica, pois os (as) estudantes apresentaram, a partir de seus textos, qualificação mental do pensamento histórico, organizando o conhecimento.

O objetivo central do trabalho foi investigar as ideias históricas dos (as) estudantes sobre a atuação das mulheres no passado e no presente e como isso é sub-representado nos livros didáticos de História. Para tanto, observou-se que o trabalho docente, no ensino de História, pode colher bons frutos em suas proposições metodológicas, quando estas primam pela valorização dos saberes dos (as) estudantes. Foi possível compreender a visão que os (as) estudantes possuem da importância das mulheres na História do Brasil, por meio das narrativas e discussões em sala de aula. As análises dos conteúdos dos livros didáticos ampliaram o olhar para os registros históricos a partir do prisma da história das mulheres, possibilitando reflexão sobre o processo de emancipação feminina. Instigou-se, assim, formas de pensar que podem gerar capacidade de relacionar contextos e perceber mudanças na maneira de compreender a importância das mulheres na História.

Assim, a apropriação das discussões, no qual a atuação das mulheres e a construção social das diferenças são debatidas, causou incômodos necessários para que houvesse mudança na maneira de pensar os registros históricos e compreender a história das mulheres no contexto brasileiro. Observou-se que tal metodologia foi capaz de impactar a visão dos (as) estudantes quando estes reelaboraram suas narrativas, expondo a ampliação das ideias históricas. Por outro lado, reconhece-se que existem outras tantas maneiras, talvez até mais exitosas, de provocar novo olhar e ampliar os horizontes do conhecimento. O desejo é de que esta proposta funcione como mola propulsora para muitos professores e professoras, incitando-os (as) a trabalhar com narrativas dos estudantes, valorizando suas ideias

históricas, bem como tematizando a história de maneira a dar visibilidade a todos os grupos humanos.

Pôde-se, ainda, observar a partir das atividades propostas e realizadas com a turma, o interesse pela descoberta. Os (as) estudantes, tanto nas primeiras narrativas escritas, quanto em suas intervenções orais em sala de aula, se mostraram, por vezes, surpresos com informações a respeito das mulheres. Estas se encontravam em luta por seus direitos, nos vários períodos estudados, porém esta condição de resistência não consta de forma clara nos manuais didáticos.

Os (as) jovens se percebem agentes desse processo de secundarização da importância das mulheres na sociedade, quando relatam a maneira como as mulheres são rotuladas, inclusive em suas famílias. A mãe, na maioria das vezes é a culpada pelo uniforme sujo, o atraso foi devido à ausência do pai em casa, quando o carro não funcionou. Estes, dentre tantos outros exemplos, ilustram de maneira evidente a divisão de *papéis* sociais entre homens e mulheres. Causam incômodos quando percebidos a partir de um olhar mais apurado e livre do enraizamento cultural do preconceito e das naturalizações que estão em combate nesse trabalho.

Da mesma forma, o sistema escolar continua fazendo uma série de distinções sob novas roupagens, ou seja, a escola continua marcando diferenças, hoje de forma mais discreta que no passado, no entanto, ainda escolarizam-se e distinguem-se corpos e mentes. Portanto, se faz necessário que o ensino, tanto de História quanto de outras disciplinas, mobilize metodologias de trabalho que venham a combater práticas naturalizadas no espaço escolar. Acredita-se, que uma das tarefas mais urgentes consiste em desconfiar do que é tomado como naturalmente dado. Essa observação remete, exatamente, aos anseios do trabalho desenvolvimento no *chão da escola* e que possibilitou a elaboração desta dissertação. Pois, se buscou uma transformação que venha tornar o trabalho docente mais exitoso

e o sistema escolar mais justo e igualitário no que tange as questões humanas.

Não existe uma fórmula mágica para o combate das mais diversas formas de preconceito na sociedade, mas o trabalho com as ideias históricas dos (as) estudantes do Ensino Médio sobre a história das mulheres e as relações de gênero pôde perceber a transformação de olhares almejada, como resultado prático de uma intervenção didática. Os (as) estudantes indicaram, em suas narrativas, a necessidade de um trabalho incentivador e motivador de mudanças nas práticas metodológicas enraizadas nos currículos.

Observou-se, portanto, que é possível trabalhar relações de gênero e a história das mulheres, bem como a representação delas em narrativas de estudantes. A sala de aula é espaço de produção de saberes e os estudantes, quando provocados a trazer à tona suas ideias históricas e refletir sobre elas, são capazes de aplicar no cotidiano o conhecimento produzido no universo escolar. Nesse sentido, se percebe a importância do (a) docente pesquisador (a), que atua como incentivador dessa produção de saberes e da aproximação acadêmica com o *chão da escola*.

Parte-se da premissa de que o conhecimento não é uma via de mão única, na qual os saberes acumulados ao longo do tempo são, simplesmente, transmitidos do (a) professor(a) para o (a) estudante (a), que de forma submissa deve absorver e memorizar. Ao pretender-se modificar a condição hegemônica do pensamento machista, que atribui às mulheres *papeis* secundários na sociedade, deve-se ter claro que tal condição está ancorada em um modelo de educação não contestatória, ou seja, que meramente reproduz para o futuro as condições existentes na sociedade atual (FREIRE, 1989).

Uma ação educativa que tenha clareza do seu papel histórico e compromisso com a construção de uma sociedade embasada em princípios igualitários não pode eximir-se de intervir nos valores atuais. Tal intervenção é constituída a partir de práticas pedagógicas que valorizam a reflexão sobre as

injustiças sociais, com destaque para as lutas contra a desigualdade de gênero que proporcionaram visualizar as ideias históricas dos (as) estudantes, bem como a transformação de olhares em relação ao aprendizado.

Portanto, importa saber o que o aprendizado adquirido ensina para o presente, bem como para o futuro dos (as) estudantes. Se questionados, suas respostas podem, muitas vezes, surpreender. Além disso, também, podem indicar o que ensinar, como ensinar, como o (a) estudante apreende e interpreta as diversas narrativas históricas (FERNANDES, 2004). Esse instrumento metodológico se transforma em poderosa arma para professoras e professores que anseiam por uma educação libertadora, exitosa e de pleno sentido aos (as) estudantes.

A pesquisa culminou com a produção de narrativas que comunicaram o pensamento histórico dos jovens estudantes envolvidos com a pesquisa. Foi possível perceber a transformação de olhares que as atividades propostas e as discussões geradas produziram. A partir de tal constatação, afirma-se que o trabalho contribuiu com a ampliação bibliográfica de assuntos de gênero no ensino de História, bem como para a diminuição da lacuna observada inicialmente, instigando outros (as) pesquisadores (as) e professores (as) a desenvolver investigações sobre a história das mulheres e as relações de gênero no ensino de História.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimmanda. **O perigo de uma História única.**

Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>. Acesso em: 24 de out. 2015.

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender História com sentido para a vida:** consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses. 322 fl. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2011.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras. HISTÓRIA** Porto, III Série, vol. 2, 2001, pp. 013-021

_____. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades. **Hist. R.**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/historia/article/viewFile/21683/12756>>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____; GAGO, Marília. Usos da narrativa em História. In: MELO, Maria do Céu; LOPES, José Manuel (org.). **Narrativas históricas e ficcionais.** Recepção e produção para professores e alunos. Actas. Centro de Investigação em educação. Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho, 2004, p. 29-39. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/653/1/Isabel.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2015.

BHABHA, Homi K. O compromisso com a teoria. In: **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BASSANEZI, Carla. A Era dos Modelos Rígidos. In.: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 469-512.

BERGUER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional** 6(2): 93-112, Inverno, 2001. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133/1614>>. Acesso em: 22 set. 2015.

CHARTIER, Roger. O Mundo como Representação. **Revista Annales**. Estudos Avançados: Paris - França. Nov/Dez. 1989, Nº 6, pp. 1505-1520. (O original em francês encontra-se à disposição do leitor no IEA para eventual consulta).

CHERVEL, André. A História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 2, p.177-229, 1990.

COSTA, Dalva de Oliveira. **O lugar, a presença e o tratamento dado às mulheres no livro didático da EJA: espaço negado, espaço reivindicado**. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Programa de Pós-

Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Maceió: UFAL: 2011.

COSTA José Raimundo Lisbôa da. **Ensino de História na Educação de Adultos**: entre o ensinado e o vivido — as dimensões da consciência histórica. 147 fl. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

FERNANDES, Lindamir Zeglin. **A reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica**: da aula seqüência didática à unidade temática investigativa. 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/158-4.pdf>> Acesso em 23 fev. 2015.

FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaina; (orgs.). Apresentação. In: **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998, pp vii – xxv.

FERREIRA, Angela Ribeiro; CERRI, Luis Fernando. História das mulheres no ensino de História do Brasil: uma análise das abordagens do livro didático. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23, 2005, Londrina. **Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz**. Londrina: ANPUH, 2005. CD-ROM.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e Fonseca. **História e Ensino de História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na Sala de Aula – relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial**

numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

HABNER, June E. Honra e distinção as famílias. In.: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 43-64.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **O mundo na caixa**: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola. 225fl. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LOHN, Reinaldo Lindolfo; MACHADO, Vanderlei. Gênero e Imagem: Relações de gênero através de imagens dos livros didáticos de História. **Revista gênero**. Niterói, v. 4, n. 2, 2004. pp 119-134. Disponível em:
<<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/articloe/view/249/169>> Acesso em 20 out. 2015.

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

MIRANDA, Anadir dos Reis. Reflexões sobre Mulheres, Gênero e Aprendizagem Histórica. **Revista Históriae**, Rio Grande, v. 4, n. 2, 2013.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **Revista História**, São Paulo, v. 24, n. 1, p 77-98, 2005. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-90742005000100004>>.
Acesso em 22 set. 2015.

_____. Corpo, prazer e trabalho. In.: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 238-259

PESAVENTO, Sandra. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PIRES, Elaine Prochnow; SILVA, Cristiani Bereta da. Formação histórica e relações de gênero: como jovens significam a história de mulheres em suas narrativas? Um estudo de caso. **Labrys, estudos feministas**, jan. / jun., 2015. Disponível em:
<<http://www.labrys.net.br/labrys27/sumarios/sumariogeral.htm>>. Acesso em: 22 set. 2015.

RICOEUR, Paul. Tempo e Narrativa. In:_____. **Tempo e Narrativa**. A intriga e a narrativa histórica. V.1. São Paulo: Editora WMF; Martins Fontes, 2010, p.93-155.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.

_____. **História viva**. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **Revista: História da historiografia**. Número 02, mar 2009. Disponível em:
<<http://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/12>>. Acesso em: 22 set. 2015.

_____. "¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia". **Cultura histórica**. Traduzido para o espanhol por F. Sánchez Costa e Ib Schumacher, 2009, p.1-31. Disponível em: <www.culturahistorica.es/ruesen.castellano.html>. Acesso: 12 jul. 2012.

_____. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 93-108.

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e a educação de mulheres. In.: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 333-359.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. GARCIA, Tânia Braga. Perspectivas da Didática na Educação Histórica. In: 29ª Reunião anual da ANPED, 2006, Caxambu, Minas Gerais. **Educação Cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos**. Rio de Janeiro: ANPED, 2006, p.1-12

SCOTT, Joan W. **Gender: a useful category of historical analyses**. Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press. 1989.

_____. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 13(1): 216, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n1/a02v13n1.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2015.

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. 1, p. 219-246, jan./jul. 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/440>>. Acesso em: 22 set. 2015.

SILVA, Cristiani Bereta da; ROSSATO Luciana. A didática da história e o desafio de ensinar e aprender na formação docente inicial. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 3, p. 65-85, 2013. Disponível em: <rhj.anpuh.org/ojs/index.php/RHHJ/article/view/65>. Acesso em 13 out. 2015.

STEARNS, Peter N. **História das relações de gênero**. São Paulo: Contexto, 2013.

THEOBALD, Henrique Rodolfo. **A experiência de professores com ideias históricas**: o caso do “grupo araucária”. 251 fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, UFPR, 2007.

WOLFF, Cristina Scheibe. Amazonas, soldadas, sertanejas, guerrilheiras. In.: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 423-446.

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



ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ADOLFO BÖVING
DISCIPLINA: HISTÓRIA
PROFESSORA: ELAINE PROCINOW PIRES
TERCEIRO ANO I
2015

Braço do Trombudo, _____ de _____ de 2015.

Após explanação do grupo sobre a Crise do Estado Novo, disserte sobre o que você compreendeu desse período histórico do nosso país:

Assinatura/Assinado: _____



ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ADOLFO BÓVING
DISCIPLINA: HISTÓRIA
PROFESSORA: ELAINE PROCHNOW PIRES
TERCEIRO ANO I
2015

Braço de Trombado, _____ de _____ de 2015.

Após explanação do grupo sobre o Período Democrático (1945-1964), discuta
sobre o que você compreendeu desse período histórico do nosso país:

Aluna/Autor: _____



ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ADOLFO BÓVING
DISCIPLINA: HISTÓRIA
PROFESSORA: ELAINE PROCHNOW PIRES
TERCEIRO ANO I
2015

Braço do Trombudo, _____ de _____ de 2015.

Roteiro básico para entrevista com o "opa" (Antônio Hiller):

1. Nome:
2. Data de nascimento:
3. Profissão:
4. Que idade tinha no período da ditadura militar?
5. Quem era o presidente do Brasil na época?
6. As pessoas gostavam da maneira como o país era governado? E o senhor, gostava?
7. Como era a economia na época (preço das mercadorias)?
8. Como era a vida aqui no Alto Vale do Itajaí na época?
9. Ouvia falar das torturas? Conhece alguém que foi torturado na ditadura militar?
10. As mulheres tinham os mesmos direitos dos homens naquele período?
11. O que mais o senhor lembra de sua vida no período da ditadura militar?



ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ADOLFO BÓVING
DISCIPLINA: HISTÓRIA
PROFESSORA: ELAINE PROCHINOW PIRES
TERCEIRO ANO 1
2015

Braço do Trombudo, _____ de _____ de 2015.

O "opa" Antônio nos contou sua experiência de vida no período da ditadura militar. Associe suas leituras a respeito do período e o que ouviram do depoimento e escrevam um texto sobre o que compreenderam acerca do período ditatorial militar no Brasil:

Autora/Autor: _____



ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ADOLFO BÓVING
DISCIPLINA: HISTÓRIA
PROFESSORA: ELAINE PROCHNOW PIRES
TERCEIRO ANO I
2015

Braço do Trombudo, _____ de _____ de 2015.

Com base no documentário assistido e na pesquisa efetuada sobre a participação das mulheres na ditadura militar, elabore um texto apresentando suas ideias históricas sobre o período estudado:

Autora/Autor: _____



ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ADOLFO BÓVING
 DISCIPLINA: HISTÓRIA
 PROFESSORA: ELAINE PROCHNOW PIRES
 TERCEIRO ANO I
 2015

Braço do Trombudo, _____ de _____ de 2015.

Após conversa com o Professor Paulo Pires, em dupla, elaborem um texto, apresentando suas ideias a respeito do período explicado por ele:

Autora/Autor _____



ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ADOLFO BÓVINO
DISCIPLINA: HISTÓRIA
PROFESSORA: ELAINE PROCHNOW PIRES
TERCEIRO ANO I
2015

Brço do Trombudo, _____ de _____ de 2015.

Discutam em equipes os vídeos assistidos sobre a desnaturalização dos papéis femininos e masculinos e elaborem um roteiro para um vídeo de alguma situação cotidiana, expressando a discussão efetuada:

Assinatura/Autor: _____



ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ADOLFO BÓVING
DISCIPLINA: HISTÓRIA
PROFESSORA: ELAINE PROCHNOW PIRES
TERCEIRO ANO I
2015

Braço do Trombado, _____ de _____ de 2015.

Em equipes, a tarefa agora é produzir um folheto para distribuímos na escola a respeito da desnaturalização dos papéis de gênero femininos e masculinos, inserindo toda a discussão que tivemos durante o período. Elaborem aqui as principais ideias para o nosso jornal:

Autora/Autor: _____

APÊNDICE B - Referência das sequências didáticas

Almanaque urupes. Disponível em:

<<http://www.almanaqueurupes.com.br/portal/conselhos-da-vovo/conselho-do-dia-16-de-julho/>> Acesso em: 04 set. 2015.

Blogspot. Disponível em: <<http://h2oinfo.blogspot.com.br/>>

Acesso em: 4 set. 2015.

Comofas.com. Disponível em: <<http://comofas.com/como-ser-uma-boadona-de-casa/>> Acesso em: 4 set. 2015.

COTRIM, Gilberto. **História para ensino médio** - Brasil e geral. Volume único. São Paulo: Editora Saraiva, 2002.

Crocomila wordpress. Disponível em:

<<https://crocomila.wordpress.com/category/paradoxos-machistas/>> Acesso em: 4 set 2015

Enadeunivali.wordpress.com. Disponível em:

<<https://enadeunivali.wordpress.com/2012/10/23/igualdade-de-genero/>> Acesso em: 04 set 2015

Estudos e discussões. Disponível em:

<<http://estudosediscussoes.com.br/natureza-e-sociedade/a-mulher-dos-anos-1950/>> Acesso em: 04 set. 2015.

FERREIRA, João Paulo Mesquita Hidalgo. **Nova História Integrada**. v. 3: História: 3ª Série: Ensino Médio. 2. ed. Curitiba. PR: Módulo Editora, 2010.

MAMBRINI, Verônica. **Costumes, ídolos e desafios da mulher de 1930**. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/revolucao1930/costumes+idolos+e+desafios+da+mulher+de+1930/n1237772885629.html>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

MORAES, José Geraldo Vinci de. **Caminhos das Civilizações – História Integrada: Geral e Brasil**. São Paulo: Atual, 1998.

NAHES, Semiramis. A imagem da mulher no Estado Novo (1937-1945). **Revista FON FON**. São Paulo: Arte e Ciência. p. 13-161, 2007. Disponível em: <http://www.unimar.br/publicacoes/ftp/miolo_Fon_Fon.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2015.

PEDRO, Antônio. **História do mundo ocidental: ensino médio: volume único**. São Paulo: FTD, 2005.

Propagandas históricas. Disponível em: <<http://www.propagandashistoricas.com.br/2014/01/dez-propagandas-historicas-machistas.html>> Acesso em: 04 set. 2015

SERIACOPI, Gislaine Campos Azevedo. **História: volume único**. São Paulo: Ática, 2005.

VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge. **História 3**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

