



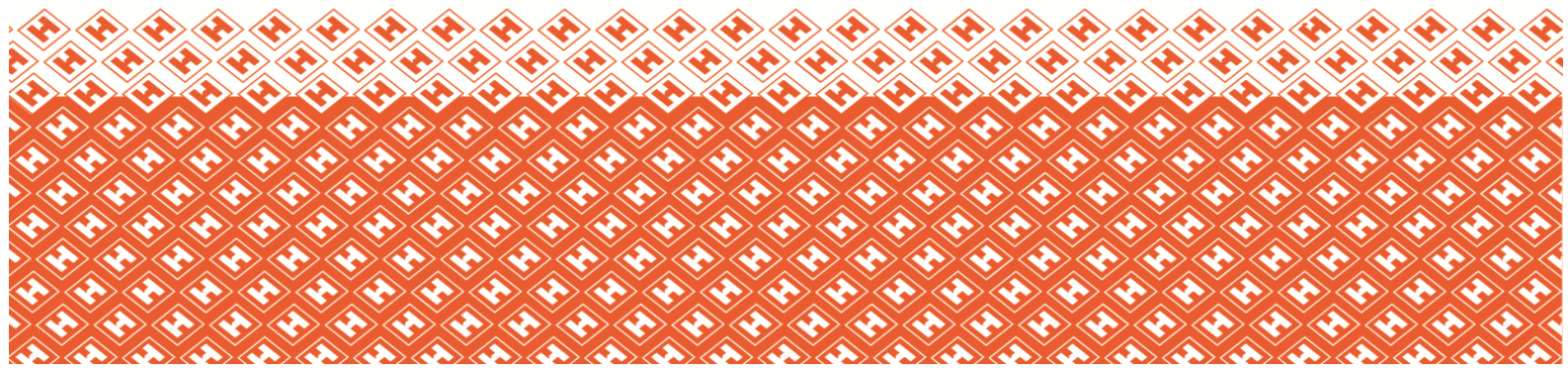
PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

JANINE BARBOSA PEREIRA RAMOS

**A quebra do silêncio:
A sala de aula de História e as relações de
gêneros**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Dezembro/2021



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA –
MESTRADO PROFISSIONAL

DISSERTAÇÃO

**A QUEBRA DO SILÊNCIO:
A SALA DE AULA DE HISTÓRIA E AS RELAÇÕES DE GÊNEROS**

JANINE BARBOSA PEREIRA RAMOS

SEROPÉDICA/RJ
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS MESTRADO
PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

**A QUEBRA DO SILÊNCIO:
A SALA DE AULA DE HISTÓRIA E AS RELAÇÕES DE GÊNEROS**

JANINE BARBOSA PEREIRA RAMOS

Sob a orientação da professora doutora

Regina Maria de Oliveira Ribeiro

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História - Mestrado Profissional, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

SEROPÉDICA, RJ
2020

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA**

JANINE BARBOSA PEREIRA RAMOS

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre(a), no Programa de Pós Graduação em Ensino de História, Área de Concentração em História

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 08/12/2020

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

Banca:

Regina Maria de Oliveira Ribeiro
Doutora em Educação - UFRRJ
Orientadora / Presidente da Banca

Denize de Aguiar Xavier Sepulveda
Doutora em Educação -UERJ

Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho
Doutora em Educação - UFRRJ



Emitido em 08/12/2020

TERMO Nº 596/2020 - DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 27/01/2021 09:21)
MARIA ANGELICA DA GAMA CABRAL COUTINHO
COORDENADOR CURS/POS-GRADUACAO - TITULAR
CHEFE DE UNIDADE
PROFHIST (12.28.01.00.00.00.79)
Matrícula: 1792033

(Assinado digitalmente em 25/01/2021 18:49)
REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: 1809331

(Assinado digitalmente em 27/01/2021 19:34)
DENIZE DE AGUIAR XAVIER SEPULVEDA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 836.579.087-49

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número:
596, ano: 2020, tipo: TERMO, data de emissão: 25/01/2021 e o código de verificação: da706021f9

Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada

com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

RAMOS, JANINE BARBOSA PEREIRA, 1980-
178q A QUEBRA DO SILÊNCIO: A SALA DE AULA DE HISTÓRIA E
AS RELAÇÕES DE GÊNEROS / JANINE BARBOSA PEREIRA
RAMOS. - RIO DE JANEIRO, 2020.
101f.: il.
Orientadora: REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
HISTÓRIA, 2020.
ENSINO DE HISTÓRIA. 2. ENSINO FUNDAMENTAL. 3.
RELAÇÕES DE GÊNEROS. 4. LEGISLAÇÃO. 5. SALA DE AULA.
I. RIBEIRO, REGINA MARIA DE OLIVEIRA, 1973-,
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
HISTÓRIA III. Título.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”

“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”

DEDICATÓRIA

Àquelas que vieram antes de mim
Àquelas que prepararam o chão que hoje piso
Às conhecidas e às invisibilizadas
Às livres e escravizadas
Às que lutam contra leis arbitrárias
Às proletárias
Faveladas
Dedico meu texto
Minha prática
Dedico meus sonhos, esperanças e luta diária

AGRADECIMENTOS

À Oxum, minha mãe ancestral guerreira, dona das águas doces
calmas e turbulentas.

A toda Ancestralidade, cujo saber-potência me dá forças para encarar a vida.

Às rainhas e reis da rua, que na encruzilhada de saberes, me ensinaram a transgredir,
transbordar e transformar.

Ao meu companheiro de vida Arnaldo, pelos dias sem hora, pela força em cada capítulo e
pelo amor envolvido.

À minha orientadora Regina, meu agradecimento especial

Que em momentos difíceis fez tornar tudo mais fácil

Agradeço as valiosas contribuições que ultrapassam os limites acadêmicos e atravessam a
vida

A todos/as professores/as e colegas do ProfHistória/UFRRJ, valorosos/as companheiros/as
que tanto me ensinaram. Guardarei para sempre nossos encontros, saberes e sonhos
compartilhados.

RESUMO

Este estudo tem como tema principal a discussão sobre gêneros em sala de aula. O objetivo deste trabalho foi propor a articulação do Ensino de História ao debate de gênero, investigando e analisando caminhos metodológicos para abordar as temáticas de gêneros nas aulas de História das séries iniciais. Por meio de uma metodologia qualitativa, realizou-se um estudo bibliográfico com foco na luta das mulheres, feminismos e o conceito de gênero. Trouxe à discussão projetos que limitam a prática pedagógica no que tange essas discussões, problematizando os diversos fatores políticos, sociais e religiosos imbricados na construção desses projetos voltados para a Educação. As ideias de Simone de Beauvoir (1949), Joana Maria Pedro (2005), Guacira Lopes Louro (2008), Angela Davis (1981), Denize Sepulveda (2017-8) entre outros/as autores deram a esse estudo valiosa contribuição, com o histórico e fundamentos dos conceitos centrais sobre o tema das relações de gêneros. O tratamento desses temas em sala de aula é de fundamental importância na construção de uma sociedade mais justa, o que significa igualitária e não violenta em diversos aspectos, em especial nas relações de gêneros. A escola é, portanto, ponto de partida para essas discussões e fomentar esse debate é desafio de educadores comprometidos/as com uma escola democrática. Dessa forma, propusemos a realização de aulas em formato de oficinas com uso de diferentes linguagens e suportes, fontes possíveis para a prática pedagógica, em História, voltada para as questões de gêneros.

Palavras-chave: Ensino de História. Ensino Fundamental 1. Relações de Gêneros. Legislação. Sala de aula. Aprendizagem histórica.

ABSTRACT

This study has as the main theme the discussion about genders in the classroom. The goal of this piece of work was to propose the articulation of History teaching to the gender debate, investigating and analyzing methodological ways to approach the gender thematic in History classes for elementary grades. By means of a qualitative methodology, a bibliographic study was done with focus on women's rights struggle, feminisms, and the concept of gender. Projects which limit the pedagogical practice were brought in regard to these discussions, questioning the several political, social, and religious factors interwoven in the construction of these educational projects. The ideas of Simone de Beauvoir (1949), Joana Maria Pedro (2005), Guacira Lopes Louro (2008), Angela Davis (2017), Denize Sepulveda (2017-8) among other authors, provided valuable contribution with the history and fundamentals of the main concepts about gender relations. The way of dealing with these themes in class is fundamentally important for the construction of a fairer, non-violent, egalitarian society, especially in gender relations. School is, therefore, the starting point for these discussions and fomenting this debate is a challenge to educators who are committed to a democratic institution. Hence, we suggested workshop format classes with different uses of languages and tools, possible resources for history pedagogical practice, concerning gender issues.

Key-words: History teaching. Elementary grades. Gender relations. Legislation. Classroom. Historical learning.

VOZES

Não diga que a canção está perdida
Se vencemos tantas batalhas por dia
O chão que hoje pisamos
É memória das lutas que conquistamos
São vozes que ainda ecoam no ar
São Cláudias, Marieles e Agathas
São Emilys, Rebecas e Dandaras

Tente outra vez!
Pelas vidas arrancadas
Pelas mãos do Estado e do patriarcado
Tente outra vez!
Por nossos meninos e meninas
Pelo direito a um futuro
Onde gênero , classe ou cor da pele
Não seja motivo de injustiças
Por nossas vidas,
Não seremos interrompidas!

Janine B. P. Ramos

Você tem que agir como se fosse possível transformar radicalmente o mundo. E você tem
que fazer isso o tempo todo.

Angela Davis

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - DO OUTRO LADO DO ESPELHO	9
CAPÍTULO 1 - SONHOS NÃO ENVELHECEM: A luta como substantivo feminino ...	17
1.1 Negras vozes: Enegrecendo o feminismo	20
1.2 Antigas ideias, novas experiências	26
1.3 Mulheres e coisas do gênero	30
1.4 As marcas da Violência	34
1.5 Gênero e Ensino de História	36
CAPÍTULO 2 – HÁ PERIGO NA ESQUINA: As demandas conservadoras e os impactos na educação	41
2.1 Movimento Escola Sem Partido	42
2.2 Plano Nacional de Educação	48
2.3 Base Nacional Curricular Comum.....	52
CAPÍTULO 3 – EU FICO COM A PUREZA DA RESPOSTA DAS CRIANÇAS	55
3.1. A escola e a sala de aula	58
3.2 Oficinas: ouvindo as crianças	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS – NÃO DIGA QUE A VITÓRIA JÁ ESTÁ PERDIDA ..	68
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	71
NA LUTA QUE A GENTE SE ENCONTRA: Caderno de Oficinas	79

INTRODUÇÃO: DO OUTRO LADO DO ESPELHO

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.¹

Início este estudo inspirada por Paulo Freire. É sobre praticar a *Pedagogia da esperança*², curiosamente meu primeiro livro dele e que me chamou atenção pelo título. Como se pode *pedagogizar a esperança ou esperar a pedagogia*? Como, em meio a tantos dissabores sociais, imbuir nossos jovens de esperanças? Sim, é difícil manter-nos entusiastas diante desse cenário que se apresenta. Ora, se as esperanças por uma sociedade renovada estão depositadas na educação, precisamos reinventá-la, investir nela com projetos que incentivem as crianças a não só passar pela escola e sim fazer dela uma experiência, fonte de conhecimento que irão carregar pela vida inteira. Enfim, ESPERANÇAR é preciso.

Partindo dessa perspectiva, a escola é efetivamente para todas e todos? E ainda, estamos dispostos/as a refletir a nossa prática, desconstruir percursos seguros e nos desgarrarmos de grades atrofiadas que nos são sugeridas? Tais questionamentos fazem-me refletir sobre as experiências enquanto aluna. Cada etapa vencida, uma memória que assomou à minha prática enquanto regente. Cada professora ou professor, uma forma diferente de lidar com o diverso, com a alteridade. Se somos essas diversas somas e junto a elas encorpamos nossas experiências, precisamos reivindicar nosso protagonismo como agentes históricos e, sendo dessa forma, concordo com Paulo Freire acreditando que [...] *uns ensinam e, ao fazê-lo, aprendem. Outros aprendem e, ao fazê-lo ensinam.*³

Que esse estudo sirva como uma análise de nossas próprias experiências, desconstruindo versões engessantes da cultura escolar e trazendo à luz novos conhecimentos, possibilidades e, por que não, sonhos?

Para tanto, faço um exercício de memória, passando por minha trajetória enquanto professora.

¹ BIRRI Fernando, citado por Eduardo Galeano in '**Las palabras andantes?**' de Eduardo Galeano. Siglo XXI, 1994.

² FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 15. ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

³ Idem, p.112

Das cadeiras ao quadro negro. Estava de pé em frente a uma turma. Cabecinhas diferentes, leituras de mundos diferentes. Enquanto professora do primeiro segmento do Ensino Fundamental de uma instituição privada, vi-me repetindo as mesmas fórmulas passadas no curso de magistério. A educação era a tradição que deveria ser passada adiante. A História era um arsenal de questões sobre fatos históricos, sem reflexão. Não cabiam ali questionamentos, o olhar visto de baixo, a ótica dos vencidos ou do protagonismo da mulher, do/a negro/a, entre outros tantos invisibilizados/as. Eles/as não eram, nem de longe, lembrados/as nos currículos da instituição. A História era a figurante ilustre das disciplinas apresentadas como as mais importantes. Isso me incomodava, mas eu repetia. Era o que aprendi: reproduzir.

Uma formação acadêmica era importante. Não quis cursar História então resolvi ingressar na Faculdade de Pedagogia. Preciso sublinhar que tal escolha foi um divisor de águas. Para além de teorias pedagógicas, repensar a prática foi a válvula da minha mudança. Meu olhar sobre ensinar e aprender expandiu, refletindo que professoras/es e alunas/os interagem e aprendem e que há uma relação dialógica que desencadeia uma educação problematizadora, emancipadora. Sob essa ótica freireana, repensei meu fazer pedagógico e abri novos caminhos. Coisas maravilhosas aconteceram na sala de aula. No entanto, conheci também os entraves da educação. Muitos professores, eu me incluía nesse rol, não conseguem se desprender de currículos sem sentido para o/a aluno/a e o sistema, sabemos, possui força o suficiente para administrar essa formação acrítica através de avaliações e planejamentos externos, por exemplo. Acredito, no entanto, que é necessário descobrir brechas por onde vozes possam ecoar sons de liberdade.

Na percepção dialética, o futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-lo, de produzi-lo, ou não virá de forma como mais ou menos queríamos. É bem verdade que temos de fazê-lo não arbitrariamente, mas com os materiais. Com o concreto de que dispomos e mais com o projeto, com o sonho que lutamos.⁴

Por hora, guardemos essa informação.

Eu saí da minha pequena zona de conforto e deparei-me com uma realidade totalmente diferente. Agora na escola pública, precisei novamente me desconstruir, precisei reorganizar tudo que achei que dominava. Precisei desaprender para aprender. As crianças

⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 15. ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.P.102.

dessa rede precisavam mais que conhecimento enciclopédico, precisavam ser ouvidas. E o silêncio que se ouvia sobre suas necessidades era paradoxalmente ensurdecedor. Eu estava apoiada em uma espécie de conhecimento pétreo, mesmo com tantas mudanças, ainda me concentrava na velha base curricular. Como Antonio Viñao ilustra, estava repetindo um *saber empírico-artesanal*, sem me dar conta de como esse conjunto de ideias se apoderou da minha prática.⁵ Despir-me de certezas e repensar a didática, aquela que achei que dominava, colocou-me em prova. Lecionar era realmente o que eu queria? A Didática, apenas ela, ou a concepção que tinha dela, não ajudava a lidar com os vários nãos de uma escola periférica. Eu não queria ouvir e ver o que acontece com os/as silenciados/as da história. Eu queria meu lugar seguro, onde pudesse planejar e executar. Tão simples, não naturalizado no meu *modus operandi*. No entanto, Paulo Freire gritava no silêncio, suas ideias ainda me cutucavam, me inquietavam. O que me fez tornar professora? Não foi falta de opção e essa é uma afirmação. Eu escolhi. Eu me tornei. Faltava, no entanto, fazer-me educadora. E foi nesse processo de construção que busquei novos caminhos, rompendo com currículos ilógicos e buscando romper paradigmas, mesmo que fosse apenas entre as quatro paredes da sala de aula. Educar para a liberdade é preciso, uma perspectiva freireana que guardo comigo. Paulo Freire acreditava na escola que ensina o aluno a ler o mundo para poder transformá-lo. Para isso, confio que *o sonho se faz uma necessidade, uma precisão*.⁶ É com essa esperança de uma nova sociedade que busco instigar nossas crianças para que se torne um dia realidade.

Todo o sistema, como já mencionado, nos arrasta a reproduzir mais do mesmo, ou seja, nos direciona a não questionar os currículos e as propostas de ensino. Diversas são as formas de controle. Reuniões pedagógicas espaçadas, horários com super janelas, carga horária pesada, hierarquização das matérias escolares. Para além destas questões institucionais, Cuesta Fernandez destaca que não se pode dissociar o estudo da função política da história.

El estudio de la historia de las disciplinas escolares no puede contemplarse al margen del proceso de creación y expansión del Estado-nación, que instituye y concede legitimidad a las materias curriculares, pero también resulta inseparable de la historia cultural porque la conversión del conocimiento socialmente acumulado en asignaturas es una operación que incide de manera relevante en las

⁵ MONTERO, Mateos J. La formación crítica en El espacio fedecariano. El caso de Fedecaria-Salamanca *in* VIÑAO, Antonio. **A história das disciplinas escolares**. Revista Brasileira de História da Educação n°18. Set/dez.2008.

⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 15. ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.P.100

formas de acumulación y distribución del capital cultural y, por tanto, en la misma estructuración clasista de las sociedades capitalistas.⁷

Em momentos de crise, sua legitimidade é sempre questionada. Disciplinas tidas como menor valor por grupos próximos ao poder público ou privado estão fadadas a serem questionadas sobre seu viés em sala de aula. No campo político, a disputa pelo poder distorce sentidos, hierarquiza as disciplinas e dissemina falsas assertivas. O *Projeto Escola Sem Partido*⁸ é um exemplo dessas disputas. Assim entendem:

A pretexto de transmitir aos alunos uma “visão crítica” da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo⁹

A alienação do povo sempre foi uma estratégia das elites dominantes. É uma espécie de linha invisível que limita a escola e suas potencialidades. Mesmo em tantas caixas formatadoras, vozes gritam no silêncio. Fomos às ruas sob gritos que chamavam a atenção do Estado para a educação, saúde, transporte e outras tantas questões que faziam a pauta da jornada de junho/2013 aumentar a cada passeata. Pode parecer romântico, aqui confesso minha utopia galeana latente, mas como um impulso elétrico decidi que precisava aprender mais a nossa história, a história das nossas relações com a sociedade. Na verdade, eu queria um botão mágico para entender tudo o que acontecia com a sociedade e esse botão se chamava História, assim com letra maiúscula. Ao sentar-me novamente nos bancos escolares, vi-me menina decorando páginas e páginas de notas. Agora seria diferente, finalmente aprenderia a verdadeira História. Para minha surpresa não houve verdades, não houve manuais, não houve calma na minha mente agitada. Quanto mais aprofundava os estudos, mais me inquietava. Professores questionando os mesmos modelos nos currículos do ensino superior. Até quando essa versão de *trabalho de Sísifo*¹⁰ da educação nos atará as mãos, mentes e corações?

⁷ CUESTA-FERNANDEZ, Raimundo. La historia social del curriculum y la Historia como disciplina escolar. P.17 In **Sociogénis de una disciplina escolar**: La Historia. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

⁸ Para saber mais: <https://www.programaescolasempartido.org/projeto>.

⁹ NAGIB, Miguel. Programa Escola sem Partido. Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/movimento>. Acesso em 04/06/2018.

¹⁰ Expressão utilizada partir da obra de Albert Camus, **O Mito de Sísifo**, condenado pelos deuses a empurrar incessantemente uma pedra até o alto da montanha, de onde ela tornava a cair, caracterizando seu trabalho como inútil e sem esperança. Disponível em <http://sanderlei.com.br/PDF/Albert-Camus/Albert-Camus-O-Mito-de-Sisifo.pdf>. Acesso em 29/05/2018.

Se o que se almeja é a construção de uma sociedade justa e verdadeiramente livre, a escola deve assumir seu papel, criando meios para que o aluno se relacione e aprenda com autonomia, onde se sinta parte integrante de um contexto historicamente construído. Lembremos as vozes no silêncio:

Aproveitar esta tradição de luta, de resistência, e trabalhá-la é uma tarefa nossa, de educadores e educadoras progressistas. Tarefa que, sem dúvida, se distorce na perspectiva puramente idealista assim como a mecanicista, dogmática, autoritária, que transforma a educação em pura transmissão de comunicados.¹¹

É urgente que não caiamos na vertente paradoxal de movimentos conservadores que não tem outro objetivo senão manter o *status quo*, o poder daqueles que já os detém e o amoldamento da coletividade. Utopia? Talvez, mas como foi citada na epígrafe, ela se faz necessária para que continuemos em frente.

Sonhar é verbo. É preciso, pois, conjugá-lo. Isso se faz todos os dias no chão das salas de aula. Não há mais espaço para o silêncio e muitos ecos são ouvidos. Reivindicar a igualdade de gênero é trazer ao debate uma educação inclusiva, que crie mecanismos de combate à discriminação e à violência. Mais que igualdade, a demanda é por justiça. Se as estatísticas denunciam violência e discrepâncias entre os gêneros, faz-se necessário um trabalho amplo da sociedade, promovendo uma aprendizagem democrática que não anule as diferenças e que respeite as individualidades.

O estudo das questões relativas aos gêneros e às sexualidades traz à baila uma educação inclusiva, que cria mecanismos de combate à discriminação e violência. Por esse ângulo, o ensino de História torna-se um aliado na articulação desse debate. É imprescindível que não se recue nesse processo, trazendo à visibilidade a urgência dessa questão.

Estamos vivendo um cenário de vários ataques à educação com a criação de políticas públicas que buscam limitar a prática pedagógica. É necessário lembrar que a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional estabelece como princípio a liberdade de ensino e aprendizagem em seu 3º artigo, inciso II: *liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber*.¹²

Em 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação com o objetivo de se estabelecer 20 metas para a melhoria da Educação, que deverão ser graduais e flexíveis

¹¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.P.109

¹² BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em <http://www.dca.fee.unicamp.br/~leopini/consu/reformauniversitaria/ldb.htm>. Acesso em 20/08/2018.

dentro de 10 anos. Levantarei alguns pontos importantes sobre a construção do plano e a pressão de grupos conservadores no processo.

E para finalizar as demandas que motivaram esse estudo, analisarei a Base Nacional Curricular Comum, um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os/as alunos/as devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica¹³, que, sublinha-se, também cedeu à pressão e foi retirada de seu texto final a menção às questões de gênero.

Dentro dessas colocações, faz-se necessário inferir sobre as diversas formas de controle desse debate. Nas últimas eleições, certos grupos religiosos foram cruciais e decisivos. Não podemos nos abster de tocar nessa temática sensível e tão polêmica. Campanhas contra a descriminalização do aborto, a laicização do Estado e os direitos da população LGBTQIA+¹⁴ são bandeiras dessas alianças e ponto alto das campanhas de candidatos/as ligados/das a esses grupos.

A ênfase da pesquisa é a luta das mulheres, porém articulada às questões de gêneros na escola, problematizando moldes que delimitam espaços, engessam potencialidades, reafirmam papéis sociais ao legar a um gênero a submissão e ao outro a sobreposição.

Defendo que o debate de gênero seja multidisciplinar, porém, é no recorte da Historiografia e do Ensino de História que buscarei elementos que trarão visibilidade a essa temática, legitimando ações de professores dentro do processo pedagógico. Através das análises do contexto histórico do surgimento desse debate, do uso de gênero como categoria de análise histórica e da luta das mulheres desde o século XIX, serão tecidas considerações acerca desses movimentos como pressupostos teóricos que embasarão as discussões pretendidas em sala de aula. Não adentrarei nos estudos de todos os movimentos de mulheres e feministas, por questões de recorte.

A pesquisa baseou-se em uma abordagem qualitativa. Seguindo as ideias de Marli André, esse estudo engloba *um conjunto heterogêneo de métodos, de técnicas e de análises*¹⁵. As ideias aqui expostas levam em consideração a literatura e o trabalho de campo, a sala de aula, grande fomentadora dessa pesquisa, tendo como recorte o Ensino

¹³ BRASIL, . Base Nacional Curricular Comum. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 23/06/2018.

¹⁴ LGBTQIA+ (Lesbians, Gays, Bisexuals, Transgender, Queer/Questioning, Intersex, Asexual/Ally, and more). Disponível em <https://www.nytimes.com/2018/06/21/style/lgbtq-gender-language.html> Acesso em 24/04/2020..

¹⁵ ANDRÉ, M. – Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.1, no. 1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

Fundamental I da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Um estudo bibliográfico de referenciais teórico-metodológicos sobre o ensino e aprendizagem da História e as relações de gêneros. Como cerne da pesquisa, busca articular a produção do conhecimento histórico com as discussões de gêneros. Serão utilizadas fontes que trazem a esse estudo um panorama histórico, dialogando com outras áreas do conhecimento como a antropologia e a filosofia.

Os movimentos LGBTQIA+ e os estudos *Queer*¹⁶ serão considerados, mas não aprofundados por merecerem uma pesquisa mais ampla e específica de sua historicidade. O grande desafio desse estudo está na aplicabilidade dessas discussões dentro de um contexto tão adverso a ele. Como trazer esse trabalho com o apoio da comunidade escolar para o chão das salas de aulas do ensino fundamental? Como os debates acadêmicos, referência imprescindível ao trabalho pedagógico, podem ser pensados para a realidade de sala de aula? Investir e insistir nesse debate serão tarefas difíceis, mas seguirei com essas questões como objeto de pesquisa e como prática de vida.

A partir dessa experiência, serão criadas aulas-oficinas para instrumentalizar o trabalho da/o regente. Concordando com Isabel Barca¹⁷, nesse modelo de aula os/as alunos/as são agentes de sua formação, com seus conhecimentos prévios e experiências diversas.

No primeiro capítulo discutirei a bibliografia com foco na luta das mulheres e feminismos, dedicando a historicizar gênero como categoria de análise, destacando o feminismo negro e as violências de gêneros. No capítulo dois, busco relacionar os projetos que limitam a prática pedagógica com relação ao tratamento dessas questões além de problematizar os diversos fatores políticos, sociais e religiosos imbricados na construção desses projetos voltados para a educação. No terceiro capítulo, serão apresentadas as oficinas que desenvolvi e são referências para uma possibilidade de prática pedagógica voltada para as questões de gêneros, material resultante dessa pesquisa, de minhas reflexões e ações no cotidiano escolar. Em cada oficina constará uma fundamentação teórica que embasará o/a

¹⁶ Termo inglês utilizado inicialmente de forma pejorativa ao referir-se ao sujeito não heterossexual. Louro nos ensina que a expressão ganhou força política e teórica, designando formas outras de ser e estar no mundo. Para esses grupos, *queer* significa colocar-se contra a normalização, denunciando a heteronormatividade compulsória e modificando a academia. Seu caráter é transgressor e revolucionário. LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: Ensaio sobre a sexualidade e teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. P. 35-6.

¹⁷ BARCA, Isabel. **Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

regente nessa jornada cercada de reações contrárias ao debate. A conclusão será o efeito dessa incursão de um novo olhar no Ensino de História.

Esse estudo busca, portanto, produzir atividades como um objeto provocador de reflexões e ações no contexto escolar, um facilitador para pensar este tema historicamente, em suas temporalidades. Para além do trabalho com as crianças, a proposta é que seja um complexo de atividades que poderão ser utilizadas com os responsáveis e toda comunidade escolar.

CAPÍTULO 1 SONHOS NÃO ENVELHECEM: A luta como substantivo feminino

Veja como o feminismo pode tocar e mudar sua vida e a de todos nós. Aproxime-se e aprenda, na fonte, o que é o movimento feminista. Aproxime-se e verá: o feminismo é para todo mundo.¹⁸

Nesse início de caminhada, analisarei a luta feminista em uma perspectiva histórica, analisando os contextos dessas lutas e de suas pautas, refletindo com autoras importantes para entender este período. Ele será dividido em três tópicos nos quais serão abordados o feminismo negro, os movimentos feministas atuais e o conceito de gênero.

A sociedade é o resultado de uma construção histórica. Pensar em uma história das mulheres e sob a perspectiva delas, requer um estudo acerca dessa construção, suas lutas, seus avanços e permanências. Em diferentes contextos, mulheres foram às ruas, se organizaram, reivindicaram e denunciaram as desigualdades da sociedade patriarcal. Segundo Joana Maria Pedro¹⁹. As mulheres vêm se organizando ao longo da história de diversas maneiras. Desses movimentos eclodiram reivindicações e conquistas que foram cunhadas de ondas. Em síntese, são processos históricos em que uma verdadeira onda de movimentos organizados, acadêmico ou militante, culminaram em avanços para as lutas das mulheres. A primeira onda aconteceu entre a segunda metade do século XIX e início do XX. Esta apresentada em torno de reivindicações de equiparação de direitos políticos, sociais e econômicos entre os sexos, como, por exemplo, o sufrágio universal. No Brasil, somente em 1932 as mulheres conquistaram o direito ao voto. Bertha Lutz consolidou-se como um dos principais nomes da luta pelo voto feminino, ao lado de Nísia Floresta. Esse movimento pelo direito de votar e ser votada ficou conhecido como sufrágio.

Além de importante cientista, Bertha foi uma das precursoras da luta pelos direitos das mulheres brasileiras. Depois de tomar contato com os movimentos feministas da Europa e dos Estados Unidos, ela fundou, em 1922, a Federação Brasileira para o Progresso Feminino.²⁰

¹⁸ hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: rosa dos tempos, 2018. P.16.

¹⁹ PEDRO, Joana Maria. **Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica**. HISTÓRIA, SÃO PAULO, v.24, N.1, P.77-98, 2005. P. 80

²⁰ LINS, Beatriz Accioly [et al]. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Editora reviravolta, 2016. P.31

É importante sublinhar que o feminismo da primeira onda não tinha origem acadêmica, mas funcionou como válvula propulsora para a criação das primeiras associações feministas.

A segunda onda, também qualificada como neofeminismo, abrange meados da década de 1960 e início dos anos 1970. Tem como pauta a luta contra a discriminação sexista, direito ao corpo, ao prazer e o reconhecimento da impossibilidade de se alcançar a equidade dentro de um sistema patriarcal.²¹ É nesse contexto que a luta das mulheres ganha mais coesão. Dentro desse movimento feminista, Simone de Beauvoir estabelece-se como referencial teórico essencial para estudos do movimento de mulheres com *O Segundo Sexo* escrito em 1949. Através da pergunta “*o que é ser mulher*” a autora insere-se na discussão do papel da mulher na sociedade trazendo um conjunto de ideias construídas através de pesquisas e vivência. Explana diversas áreas ligadas à situação da mulher no campo social, econômico, político, filosófico, histórico e, sobretudo, biológico. A filósofa francesa deixa claro que a função da mulher na sociedade é construída, sendo o resultado do que essa sociedade espera da mulher. O que já se denunciava há 71 anos era uma sociedade marcadamente machista, que atribuía à mulher um papel secundário desde seu nascimento, sendo ela espelho da mãe e obediente ao pai para, mais tarde, tornar-se a progenitora e cuidadora do lar. Dessa forma, essa sociedade exclui e atribui a essa mulher uma fraqueza que justifica a sua supressão, sendo esse destino social definido sempre pelo homem. *A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro*²². Sob a efervescência do mundo pós Segunda Guerra, Beauvoir traz ao debate, de forma científica, a desmistificação da ideia de que esse papel é imutável. A máxima “*ninguém nasce mulher, torna-se mulher*”, pluralizou-se, transformou-se e teve seus sentidos alargados, mas a frase ficou e continua sendo importante nos estudos de gêneros ao denunciar que nada é puramente natural e dado, ser homem/ser mulher é uma construção. Não é o momento do nascimento e da nomeação de um corpo que damos como sujeito masculino-feminino. Essa construção dá-se ao longo de toda vida.

Ainda nesta mesma linha de considerações, Françoise Collin, filósofa francesa e feminista, traduziu bem o pensamento de Beauvoir:

²¹ SCHWEBEL, Dominique Fougeyrollas. **Movimentos feministas** in Dicionário Crítico do Feminismo. Helena Hirata et al (orgs). São Paulo: Editora, UNESP,2009 p. 144

²²BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Difusão Europeia do Livro. 4ª Ed. São Paulo,1970.

A originalidade e o interesse de *O Segundo Sexo* de Simone de Beauvoir está em articular todos os aspectos do problema das relações entre os sexos e de mostrar que suas modalidades sociológicas, econômicas, psicológicas são o fruto de uma estrutura única. Esta última é tributária não de uma realidade ontológica denominada “natural”, mas de uma relação de dominação que, embora pareça não poupar nenhuma sociedade e nenhuma época da História, é apresentada como culturalmente construída e, portanto, passível de ser superada²³.

Nos Estados Unidos, “o pessoal é político” tornou-se o lema principal, cujo escopo era encorajar as mulheres a perceberem suas vidas como resultado de estruturas políticas de poder. Parte integrante do *Women’s Liberation Movement*, este termo foi utilizado por Carol Hanisch em seu artigo *O Pessoal é Político*, de 1969, no qual contesta o argumento de grupos de esquerda de que as pautas do feminismo não seriam políticas por se referirem ao corpo e à sexualidade²⁴.

So the reason I participate in these meetings is not to solve any personal problem. One of the first things we discover in these groups is that personal problems are political problems. There are no personal solutions at this time. There is only collective action for a collective solution. I went, and I continue to go to these meetings because I have gotten a political understanding which all my reading, all my “political discussions,” all my “political action,” all my four-odd years in the movement never gave me. I’ve been forced to take off the rose colored glasses and face the awful truth about how grim my life really is as a woman. I am getting a gut understanding of everything as opposed to the esoteric, intellectual understandings and noblesse oblige feelings I had in “other people’s” struggles.²⁵

Uma frase de efeito que nos leva a pensar. Ela discute o lugar de cada um no político, a eliminação da fronteira entre público e privado, entre desejo e poder. Esse movimento mostrou-se mais combativo e engajado, com grande atuação no período.

É preciso ressaltar que, nesse contexto, o Brasil passava por um processo ditatorial. O cerceamento de direitos fez com que o movimento feminista se aliasse a outros grupos

²³ COLLIN, Françoise. **Diferença dos sexos (teorias da)**. In Dicionário Crítico do Feminismo. Helena Hirata et al (orgs). São Paulo: Editora, UNESP, 2009. P.61

²⁴ SARDENBERG, Cecília M. B. O pessoal é político: conscientização feminista e empoderamento de mulheres. Inc.Soc., Brasília, DF, v.11 n.2, p.15-29, jan./jun. 2018.

²⁵ HANISCH, Carol. **O Pessoal é político**. Disponível em <http://carolhanisch.org/CHwritings/PIP.html>. Acesso em 19/09/2016. Tradução livre: Assim, o motivo para participar dessas reuniões não é para resolver qualquer problema pessoal. Uma das primeiras coisas que descobrimos nesses grupos é que problemas pessoais são problemas políticos. Não há soluções pessoais desta vez. Só há ação coletiva para uma solução coletiva. Eu fui, e continuo indo a essas reuniões porque adquiri uma compreensão política que toda a minha leitura, todas as minhas “discussões políticas”, toda a minha “ação política”, todos os meus quatro anos e pouco no movimento nunca me deram. Eu fui forçada a tirar os óculos cor-de-rosa e encarar a horrível verdade de quão deprimente minha vida é na condição de mulher. Eu estou adquirindo uma compreensão mais profunda de tudo, se comparado com a compreensão esotérica, à compreensão intelectual e sentimentos de *noblesse oblige* que eu tinha das lutas de “outras pessoas”.

como forma de resistência. Ligado à classe trabalhadora e a uma esquerda intelectualizada, o movimento ganhou força e reconhecimento, como nos explica Margareth Rago:

Uma estratégia de reconhecimento político e social fundamental num momento em que as barreiras para a entrada das mulheres no mundo da política eram extremamente pesadas, seja as impostas pela ditadura militar, seja as criadas pela própria dominação masculina, de esquerda ou de direita.²⁶

Marcados pela opressão da ditadura civil-militar brasileira, esses grupos com características e demandas diferentes encontraram-se na encruzilhada das lutas pela redemocratização e direitos. Além da peleja pela valorização do trabalho da mulher, o direito ao prazer e à sexualidade e contra a violência doméstica, essa geração esteve à frente do combate nos anos de chumbo. Segundo Djamila Ribeiro, o primeiro grupo formado foi o Movimento Feminino pela Anistia, em 1972. No mesmo ano, o jornal Brasil Mulher fora editado pela primeira vez.²⁷

Incorporando novos segmentos, o feminismo foi ganhando também novas dimensões. O movimento aprendeu a trabalhar em rede e as questões que afligiam às mulheres eram coletivas e não individuais. Classe e raça, entre outras, consolidaram-se como temáticas que precisavam ser discutidas dentro do movimento.

1.1. Negras vozes: enegrecendo o feminismo

Enegrecendo o feminismo é a expressão que vimos utilizando para designar a trajetória das mulheres negras no interior do movimento feminista brasileiro. Buscamos assinalar, com ela, a identidade branca e ocidental da formulação clássica feminista, de um lado; e, de outro, revelar a insuficiência teórica e prática política para integrar as diferentes expressões do feminino construídos em sociedades multirraciais e pluriculturais.²⁸

Esse tópico começa com a reflexão de Sueli Carneiro. Segundo a educadora e diretora do Instituto da Mulher Negra - Geledés, não se pode debater feminismos²⁹ dissociados à questão racial. Tal assertiva se faz urgente para findar o silêncio ensurdecido sobre outras formas de opressão.

²⁶ RAGO, Margareth. **Adeus ao Feminismo?** Feminismo e (pós) modernidade no Brasil. Cadernos AEL-Mulher, História e Feminismo Pp.11-43. n.3/4,1995/1996.

²⁷ RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018. P.45

²⁸ CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. Estudos avançados 17(49). 2003. PP117-132. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/eav/article/viewFile/9948/11520>. Acesso em 06/10/2016.

²⁹ A partir daqui, tratarei o feminismo no plural, para enfatizar suas múltiplas abordagens teóricas e políticas.

Sabemos que foi negado às mulheres negras contarem suas próprias histórias durante séculos. Os livros adotados nas escolas narravam as epopeias do branco colonizador pautados em uma estrutura racista e machista da história que ainda hoje estamos em desconstrução. Com essa invisibilidade da resistência negra na nossa história, muitos/as personagens e muitas lutas são desconhecidas na sociedade. É preciso se lançar no desafio de contar essas histórias. Conforme bell hooks³⁰,

Na verdade, dentro do patriarcado capitalista com supremacia branca toda a cultura atua para negar às mulheres a oportunidade de seguir uma vida da mente e torna o domínio intelectual um lugar interdito. Como nossas ancestrais do século XIX, só através da resistência ativa exigimos nosso direito de afirmar uma presença intelectual. O sexismo e o racismo atuando juntos perpetuam uma iconografia de representação da negra que imprime na consciência cultural coletiva a ideia de que ela está neste planeta principalmente para servir aos outros.³¹

Os movimentos feministas, ao longo de sua história, foram pautados em experiências de mulheres brancas e de classe média. É importante ressaltar que já no século XIX, as novas incorporações já haviam sido pensadas e mobilizadas por mulheres negras, chamando a atenção para a diversidade do “ser mulher”. Sobressaio, aqui, Sojourner Truth, nascida escravizada e abolicionista:

Bem, crianças, onde existe muita confusão deve haver alguma coisa fora de controle. Eu acho que entre os negros do Sul e as mulheres do Norte, todos falando em direitos, em breve o homem branco estará encrencado. Mas sobre o que todos aqui estão falando? O homem lá adiante diz que as mulheres precisam ser ajudadas a entrar nas carruagens e a sair do buraco e a ter por toda parte os melhores lugares. Ninguém nunca me ajudou a entrar em carruagens, a sair da lama nem me deu qualquer lugar melhor! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para o meu braço! Eu lavei a terra, plantei e juntei tudo no celeiro e nenhum homem poderia me liderar! E não sou uma mulher?³²

“*Eu não sou mulher?*” tornou-se lema das discussões sobre direitos das mulheres no século XIX. Neste texto proferido em 1871, em uma convenção pelos direitos das mulheres em Ohio, Sojourner questiona as diferenças que existiam entre as próprias mulheres. Às

³⁰ A autora prefere que seja escrito dessa forma, em letras minúsculas, para que a atenção seja concentrada à mensagem de seus textos e não em si mesma. Esse pseudônimo é uma homenagem à sua avó. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/corporeidade-negra-masculina-e-crise-do-afeto/>. Acesso em 11/02/2019.

³¹ hooks, bell. **Intelectuais negras**. Estudos feministas. N 2/95. Disponível em <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/10/16465-50747-1-PB.pdf>. Acesso em 14/06/2019.

³² LINS, Beatriz Accioly [et al]. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Editora reviravolta, 2016. P.35

mulheres brancas eram impostas socialmente a fragilidade, a incapacidade de participar de certas atividades enquanto às mulheres negras o trabalho forçado. É importante entender o contexto desse pronunciamento. Seis anos após a Guerra de Secessão dos Estados Unidos, o conflito pela reorganização do Estado e o debate acerca de direitos era o palco para o florescimento de ideais igualitários. Mais que um discurso, era uma denúncia de que não havia igualdade entre as mulheres brancas e negras. Mais que uma denúncia, um ato de coragem sem precedência. Ângela Davis³³ compara:

Como a única mulher negra na assistência da convenção de Akron, Sojourner Truth fez o que nenhuma de suas tímidas irmãs brancas foi capaz de fazer. Naquele tempo, poucas mulheres se atreviam a falar numa reunião. Tendo poderosamente advogado em favor do seu sexo, chamando a atenção das mulheres brancas bem como os disruptivos adversários masculinos, Sojourner Truth foi espontaneamente aplaudida como heroína do dia. Ela não apenas derrubou o argumento masculino do “sexo fraco”, como também refutou a tese que a supremacia masculina era um princípio cristão, uma vez que cristo é homem.³⁴

De volta ao século XX, entre as décadas de 1970 e 1980, grupos de mulheres do movimento negro não se sentiram abarcados nas pautas feministas. Militantes negras reclamavam uma maior abrangência às suas demandas, o que já fora denunciada no século anterior. A pauta sobre igualdade dos movimentos feministas deveria ir além da isonomia legal, discutindo a simbologia do que é igualdade, debatendo raça e classe.

Surge assim o feminismo negro. Essas mulheres passam a adicionar demandas específicas das condições das mulheres negras, e que não estavam sendo contempladas pelo feminismo, sem, no entanto invalidar as pautas existentes até então. Articulando lutas pertencentes a dois movimentos sociais, a militância de mulheres se empenhou, de um lado, em questionar o racismo dentro do próprio movimento feminista e, de outro, em problematizar a desigualdade entre homens e mulheres dentro do movimento negro.³⁵

O argumento dos discursos do feminismo negro incide nas diferenças que se interseccionam. Nessa articulação, não há exploração maior que a outra, mas é preciso perceber e lutar contra as diversas formas de opressão.

³³Reconhecida por sua militância no Partido dos Panteras Negras para a Autodefesa, organização de estrutura leninista fundada em 1966, Angela Yvonne Davis é uma militante histórica que participou nos Estados Unidos do processo de luta pelos direitos do povo negro. Disponível em http://www.ceppes.org.br/nossa-historia/herois_da_al/angela-davia. Acesso em 22/09/2016.

³⁴ Davis, Angela. **Mulher, raça e classe**. Tradução livre. Plataforma Gueto, 2013. P.50

³⁵ LINS, Beatriz Accioly et al. *Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola*. São Paulo: Editora reviravolta, 2016. p.37

Foram muitas as pensadoras sobre a necessidade de incluir nos debates feministas questões de raça e classe. Entre elas, destaca-se Lélia de Almeida Gonzalez, ou apenas Lélia Gonzalez.

O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular.³⁶

Gonzalez denunciava as contradições sociais entre os gêneros e a hegemonia do padrão branco, resgatando histórias com vocabulários criados e mesclando cultura negra com a indígena. Pertencente a dois grupos historicamente oprimidos- mulher e negra- Lélia traz em sua narrativa princípios de liberdade e um legado conceitual às ideias feministas . A autora ilumina a discussão acerca do eurocentrismo do feminismo brasileiro, pontuando que demandas específicas de diferentes grupos de mulheres não podem ser tratadas de forma generalizante sem considerar as especificidades diversas do ser mulher. Mesmo com atraso, sua obra torna-se cada vez mais conhecida e importante para o debate.

Lélia Gonzalez faz sínteses preciosas que balizam a discussão: a primeira delas diz respeito às contradições que historicamente marcaram a trajetória das mulheres negras no interior do Movimento Feminista Brasileiro, e a segunda refere-se à crítica fundamental que a ação política das mulheres negras introduziu no feminismo e quem alterando significativamente suas percepções, comportamentos e instituições sociais.³⁷

Em o *Feminismo é para todo mundo*, bell hooks convida a refletir sobre essas intersecções e a verdadeira sororidade:

Sabíamos que não poderia haver verdadeira sororidade entre mulheres brancas e mulheres não brancas se as brancas não fossem capazes de abrir mão da supremacia branca, se o movimento feminista não fosse fundamentalmente antirracista.³⁸

³⁶ GONZALES, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244. P. 224.

³⁷ CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.P. 200.

³⁸ hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: rosa dos tempos, 2018. P. 92.

Ângela Davis destaca que *Ao longo da última década do século XIX, após serem repetidamente rechaçadas pelo racialmente homogêneo movimento pelos direitos das mulheres, as mulheres negras formaram seu próprio movimento associativo.*³⁹ Essas associações, continua Davis, tinham como defesa ideológica *um movimento aberto a todas as mulheres*⁴⁰ A autora faz um convite a uma marcha coletiva, *com um compromisso sério com o empoderamento daquelas mulheres que têm sido historicamente submetidas à invisibilidade*⁴¹. É o que ela chamou de erguer-nos enquanto subimos.

Atualmente, podemos citar autoras como Sueli Carneiro, Grada Kilomba, Djamila Ribeiro, entre outras, que estão popularizando o debate sobre o feminismo negro não como uma luta apenas identitária, mas como garantia de direitos e expressão da democracia. Segundo Djamila Ribeiro,

A relação entre política e representação é uma das mais importantes no que diz respeito à garantia de direitos para as mulheres, e é justamente por isso que é necessário rever e questionar quem são esses sujeitos que o feminismo estaria representando. Se a universalização da categoria “mulheres” não for combatida, o feminismo continuará deixando muitas delas de fora e alimentando assim as estruturas de poder.⁴²

A autora lembra, ainda, sobre a não inclusão de mulheres transgêneros, por exemplo, em alguns movimentos. Em suas palavras: *Se não se nasce mulher, se ser mulher é um construto, se o gênero é performance (em termos butlerianos), não faz sentido a exclusão das trans como sujeitos do feminismo.*⁴³

Discutir gênero é envolver todas, sem hierarquia ou distinção de identidades. É urgente pensar nessas intersecções para avançarmos no debate. É preciso lembrar que

As discriminações de raça e gênero produzem efeitos imbricados, ainda que diversos, promovendo experiências distintas na condição de classe e, no caso, na vivência da pobreza, a influenciar seus preditores e, conseqüentemente, suas estratégias de superação. Neste sentido, são as mulheres negras que vivenciam

³⁹ DAVIS, Angela. Vamos Subir todas juntas: perspectivas radicais sobre o empoderamento das mulheres afro-americanas in **Mulheres, Cultura e Política**. São Paulo: Boitempo, 2017. P.15.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ *Ibidem*. P.17.

⁴² RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018. P.47

⁴³ *Ibidem*.

estas duas experiências, aquelas sempre identificadas como ocupantes permanentes da base da hierarquia social.⁴⁴

É urgente desafiar o que Patricia Hill Collins chamou de *brancura presumida do feminismo*⁴⁵ e interromper o falso universal desse termo para englobar mulheres brancas e negras.

Ainda nesse campo, muitos estudos foram alavancados por mulheres que não tiveram suas vozes ouvidas dentro do feminismo negro. *En el feminismo negro quienes han puesto en cuestión las identidades esencializadoras han sido mujeres que, desde posiciones diaspóricas y postcoloniales han sentido el vacío de la no-representación*⁴⁶

Dentro dessa perspectiva, há uma construção de conhecimento decolonial que busca romper com discursos eurocentrados, sugerindo modos de pensar alternativos ao modelo hegemônico ocidental. É preciso problematizar a epistemologia de modelo colonial, buscando a emancipação das identidades que, segundo Anderson Ribeiro Oliva,

refunda algumas de nossas velhas crenças redefinindo a Identidade Nacional a partir da combinação ou coexistência de outras identidades. Esse ‘novo’ diálogo, envolvendo máscaras e reflexos identitários, que é muito mais revelador para os teóricos/educadores, e muito mais significativo para aqueles que se veem forçados a assumir ou a negar o pertencimento a alguma dessas ‘outras identidades’, parece ser mais funcional e crível do que o suposto manto de uma identidade comum que recobriria a todos.⁴⁷

Romper com o pensamento colonial funciona como uma lente pela qual se aprofunda as reflexões sobre as opressões. No Brasil Colônia, o estupro foi chamado, com bastante eufemismo, de miscigenação. *O estupro colonial da mulher negra pelo homem branco no passado e a miscigenação daí decorrente criaram as bases para a fundação do mito da cordialidade e democracia racial brasileira*⁴⁸ O mito da democracia racial de Gilberto Freyre, ilustrado em *Casa Grande Senzala*, romantiza ainda mais esse País nascido do estupro:

⁴⁴ SILVA, Tatiana Dias. **Mulheres negras, pobreza e desigualdade de renda** in Dossiê mulheres negras : retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil . MARCONDES, Mariana Mazzini [org] et al. Brasília : Ipea, 2013. 160 p. P. 109.

⁴⁵ COLLINS, Patricia Hill. **O que é um nome? Mulherismo, Feminismo Negro e além disso**. Cadernos Pagu (51), 2017:e175118 ISSN 1809-4449.

⁴⁶ JABARDO, Mercedes [Ed]. **Nuevas narrativas. Discurso poscolonial e identidades diaspóricas** in Feminismos negros: Una antología. Traficantes de Sueños, 2012.

⁴⁷ OLIVA, Anderson Ribeiro. **Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a Identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras**. Revista História. Hoje, v. 1, n° 1, p. 29-44 – 2012. P.30

⁴⁸ CARNEIRO, Sueli. **Gênero, raça e ascensão social**. Revista Estudos Feministas . N° 2/95. Ano 3 552 2° semestre 95. PP. 544/552

No Brasil, chamou-se romanticamente de “miscigenação” e de “mestiçagem” ao estupro sistemático de mulheres e meninas índias, negras e mestiças, iniciado a partir da chegada do invasor português e perpetuado por séculos de escravidão. A construção de uma ideia, imagem e discurso da sensualidade “natural” da brasileira morena prepara terreno para ataques de todo tipo contra elas, ainda mais quando são pobres e com menos acesso a direitos e ao sistema judicial.⁴⁹

Para María Lugones,

Descolonizar o gênero é necessariamente uma práxis. É decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social. Como tal, a descolonização do gênero localiza quem teoriza em meio a pessoas, em uma compreensão histórica, subjetiva/intersubjetiva da relação oprimir ← → resistir na intersecção de sistemas complexos de opressão. Em grande medida, tem que estar de acordo com as subjetividades e intersubjetividades que parcialmente constroem e são construídas “pela situação”. Deve incluir “aprender” sobre povos. Além disso, o feminismo não fornece apenas uma narrativa da opressão de mulheres. Vai além da opressão ao fornecer materiais que permitem às mulheres compreender sua situação sem sucumbir a ela⁵⁰.

Descolonizar o pensamento feminista é descortinar novas possibilidades de inserção. É trazer à visibilidade vozes silenciadas de um movimento pretensamente universal. É incabível não sopesar o racismo na falta de oportunidades e subempregos de muitas mulheres negras e na erotização de seus corpos. É uma mudança de olhar no *corpus* teórico no que se refere aos estudos feministas de caráter hegemônico. É inquietante e transgressor à medida que propõe repensar certezas epistêmicas.

Ao emergir vozes silenciadas e corpos marginalizados, o feminismo transforma as mulheres em novos sujeitos políticos, donas de sua própria história. É o movimento de tomada de consciência. É um movimento sem volta.

1.2 Antigas ideias, novas experiências: Mulheres em movimento

O feminismo é uma aventura coletiva para as mulheres, para os homens e para os outros. Uma revolução em marcha. Uma visão de mundo. Uma escolha.⁵¹

Para início de conversa, tomemos um caso ocorrido na zona oeste da Cidade do Rio de Janeiro. Fato ocorrido no dia 21/05/2016 e noticiado no dia seguinte, após vazamento do

⁴⁹ VILHENA, Junia de ; ZAMORA, Maria Helena. **Além do ato: os transbordamentos do estupro**. Revista Rio de Janeiro, n. 12, jan-abril 2004. PP 115-130. P36.

⁵⁰ LUGONES, María. **Rumo a um feminismo decolonial**. Estudos Feministas, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro/2014. P. 940.

⁵¹ DESPENTES, Virginie. **Teoria King Kong**. Trad.: Marcia Bechara. São Paulo: n-1 edições, 2016. P.121.

vídeo nas redes sociais. Uma menina de 16 anos foi estuprada por pelo menos 30 homens. A violência foi registrada por lentes de celulares e compartilhada nas mídias - outra faceta da violência. Imagens e vídeos íntimos vazados nas redes sociais com intuito de ridicularizar ou atacar moralmente meninas e mulheres. A situação ganhou grandes proporções na internet. O termo cultura do estupro⁵² foi reacendido. Várias outras denúncias foram levadas a público. Atualmente, o caso João de Deus ganhou notoriedade após mulheres o denunciarem por assédio e estupro⁵³. No cenário internacional, grandes nomes da cultura foram denunciados num movimento denominado *Metoo* e *Times up* contra a cultura do assédio sexual. Há feminismos nas marcas de produtos de mulheres, nas propagandas, nas redes sociais. Há também as reações contrárias, os boicotes aos produtos e programas que buscam contemplar a diversidade.

Em meio a essa conjuntura, muitos grupos de mulheres cresceram outros permaneceram na vanguarda do movimento. O que não se pode discordar é que houve uma popularização dos feminismos e as redes sociais amplificaram essas vozes. Nesse sentido, a internet se tornou um importante dispositivo de divulgação, de crítica, debate, reação e diálogo com os mais diferentes setores da sociedade, possibilitando enfrentamentos com a grande mídia sobre os temas dos feminismos, gêneros e violência. É importante ilustrar que o uso de tecnologias não é algo novo nos movimentos. A partir da década de 1990, emergiu a ideia de ciberfeminismo, *que pode ser definido como um conjunto de estratégias estético-políticas-comunicacionais orientadas à cultura eletrônica, sobretudo a internet e a tecnologia digital*.⁵⁴ A relação entre tecnologia e feminismo não aparece exatamente nesse momento. Os anos 1970 e 1980 foram também de intensa movimentação, segundo Carolina Ferreira.

O objetivo deste item não é aprofundar a relação da internet com os movimentos de mulheres, mas realçar o contexto em que muitos grupos de mulheres estão se mantendo e seus diversos recursos. Para Djamilia Ribeiro, esse movimento teve início na década de 1990-2000, marcando a terceira onda, alavancado por *Problemas de Gênero*, de Judith Butler. Segundo a filósofa,

⁵² O termo cultura do estupro tem sido usado desde os anos 1970, por feministas da segunda onda do movimento para apontar comportamentos tanto sutis quanto explícitos que silenciam ou relativizam a violência sexual contra a mulher.

⁵³ Para saber mais, acesse: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2018/12/10/caso-joao-de-deus-mulheres-relatam-abusos-sexuais.ghtml>. Acesso em 08/06/2019.

⁵⁴ FERREIRA, Carolina Branco de Castro. **Feminismos web: linhas de ação e maneiras de atuação no debate feminista contemporâneo**. Dossiê: percursos digitais: corpos, desejos, visibilidades. Cadernos Pagu (44), janeiro-junho de 2015:199-228. ISSN 1809-4449.

As críticas de algumas dessas feministas vêm no sentido de mostrar que o discurso universal é excludente, porque as mulheres são oprimidas de modos diferentes, tornando-se necessário discutir gênero com recorte de classe e raça, levando em conta as especificidades de cada uma.⁵⁵

Para Heloísa Buarque de Hollanda, formariam o panorama de uma quarta onda feminista [...] *novos ativismos nas ruas e na rede, dos vários feminismos da diferença, do feminismo na poesia, nas artes, na música, no cinema, no teatro e na academia.*⁵⁶

Devido sua natureza híbrida, emergiu a necessidade de se criar vários submovimentos dentro do feminismo. Destacarei aqui alguns desses movimentos que foram e continuam sendo importantes na construção do que hoje entendemos por feminismo.

O Feminismo Liberal, de composição reformista, propõe mudanças nos sistemas jurídicos, mas não mudanças nas estruturas. Luta pela integração das mulheres no contexto capitalista. Segundo Margareth Rago,

Fundamentalmente, as feministas liberais colocavam em discussão o lugar tradicionalmente destinado às mulheres e especificamente às da elite, como elas próprias, acreditando que as pobres estariam necessariamente predestinadas à ignorância pela própria condição econômica desfavorável.⁵⁷

Como principal fundamento teórico, a filósofa Betty Friedman ganha espaço: *Betty Friedman es una figura central del nuevo feminismo norteamericano que surge a mediados del siglo XX, un feminismo que tiene la peculiaridad de ofrecer, al mismo tiempo, rendimientos prácticos y teóricos.*⁵⁸

Porta de entrada de muitas mulheres, o feminismo liberal é geralmente centrado nas liberdades e na igualdade entre homens e mulheres, procura a eliminação da desigualdade de gênero não apresentando recortes de raça ou de orientação sexual, o que faz com que outros movimentos considerem esse feminismo acessível apenas às mulheres da elite.

Passeando por outras formas de organização, temos alguns grupos ligados ao que foi chamado de Feminismo Radical. Conforme Alicia Puleo,

El feminismo radical, en sus diversos grupos, se origina en los movimientos contestatarios de los años 60 del siglo XX. En su teorización del sexo como

⁵⁵ RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018. P.45.

⁵⁶ HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. P.13

⁵⁷ RAGO, Margareth. **Adeus ao feminismo? Feminismo e (pós)modernidade no Brasil.**P.20.

⁵⁸ PERONA, Angeles Jiménez. **El feminismo liberal estadounidense de posguerra: Betty Friedan y la refundación del feminismo liberal** in Teoría feminista : de la ilustración a la globalización. ÁLVAREZ, Ana de Miguel [coord.], PUENTE, Celia Amorós [coord.] Editorial Minerva, Espanha, 2005. P.15.

categoría social y política, el modelo racial es clave para analizar las relaciones de poder entre hombres y mujeres. Si, como había demostrado la crítica al racismo, la relación entre las razas es política, la conclusión será que también lo es la relación entre los sexos. La emergencia del *Black Power* como inicio de las políticas de la identidad en Norteamérica marcó de manera decisiva la militancia feminista. También en Europa, las teorías que circularon al calor de los movimientos de descolonización fueron muy influyentes (Fanon y Menmi, particularmente). En Francia, desde finales de los 60, destacan los trabajos pioneros de la feminista radical materialista Colette Guillaumin sobre la relación conceptual entre racismo y sexismo⁴. Guillaumin, con sus agudos análisis, se dedicó a combatir la tendencia tradicional a naturalizar y ontologizar los rasgos identitarios que resultan de la relación dialéctica de dominación.⁵⁹

Ligado à segunda fase do movimento, o Feminismo Radical apostou em campanhas acadêmicas para pensar a origem das desigualdades sexuais, entendendo a fundo a estrutura patriarcal que promove e sustenta as hierarquias de gêneros. Os grupos vinculados beberam de fontes marxistas e socialistas, que ganhavam grandes proporções na década de 1960 e 1970. Eles localizam a opressão das mulheres em um contexto mais amplo referente à sociedade, destacando a violência sexual e doméstica como motor das opressões. Enquanto pensamento e teoria própria das mulheres, criou suas ferramentas conceituais, trouxe à baía discussões acerca do patriarcado e gênero como opressão estrutural.

O chamado feminismo interseccional busca abranger diferentes minorias dentro do mesmo movimento, agregando, dessa forma, mulheres de diferentes orientações sexuais, raça, classe. O termo feminismo interseccional foi cunhado, embora muitas feministas negras já utilizassem essa análise⁶⁰, pela professora norte-americana Kimberlé Crenshaw em 1989:

Gosto de começar mencionando que a interseccionalidade pode servir de ponte entre diversas instituições e eventos e entre questões de gênero e de raça nos discursos acerca dos direitos humanos – uma vez que parte do projeto da interseccionalidade visa incluir questões raciais nos debates sobre gênero e direitos humanos e incluir questões de gênero nos debates sobre raça e direitos humanos. Ele procura também desenvolver uma maior proximidade entre diversas instituições.⁶¹

Dentro dessa perspectiva, as feministas *intersecs* defendem, por exemplo, o recorte de gênero, de etnia, de classe, de orientação sexual, pois elas reconhecem que as mulheres

⁵⁹ PULEO, H. Alicia. **Lo personal es político: el surgimiento del feminismo radical** in Teoría feminista: de la ilustración a la globalización. ÁLVAREZ, Ana de Miguel [coord.], PUENTE, Celia Amorós [coord.] Editorial Minerva, Espanha, 2005. P. 36

⁶⁰ Autoras como Lélia Gonzalez e Ângela Davis já citadas nesse estudo são importantes nesse debate.

⁶¹ CRENSHAW, Kimberle. A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero. 27 de setembro de 2012 em 2012 - Relações Raciais..P. 8.

não sofrem todas juntas as mesmas formas de opressão e que estas não podem ser pensadas de forma isolada. É preciso, nesse contexto, romper com as estruturas que alimentam as opressões.

1.3. Mulheres e coisas do gênero

Na década de 1970 do século XX, a História, sobretudo a Cultural, passou a enxergar na Antropologia um meio de encontrar respostas a questões antes não pensadas ou bem desenvolvidas pela historiografia. Buscaram nesse campo fontes, métodos e abordagens trazendo uma renovação dessas questões e uma reação ao modelo quantitativo e generalizado. Nesse contexto, o termo gênero é cunhado. Entretanto, no início da segunda onda feminista ⁶², a palavra gênero ainda não era utilizada. Cabe, aqui, citar o trabalho de Joana Maria Pedro em *Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica* que historiciza as categorias de análise como gênero, mulher, mulheres e sexo utilizadas por movimentos feministas, de mulheres e de grupos gays. Com o passar do tempo, as demandas por igualdade entre os sexos, as diversas formas de opressão não cabiam mais dentro da categoria mulher e passou-se a utilizar a terminologia mulheres, tanto na militância feminista como em estudos acadêmicos. A categoria gênero foi utilizada por *Robert Stoller* em *Sex and Gender*, para diferenciar do termo sexo no qual estava atrelado o gênero. O professor de psiquiatria tratou de questões como cirurgias em pessoas transexuais e intersexuais.⁶³ Em 1990, Joan Scott em seu artigo publicado no Brasil *retoma a diferença entre sexo e gênero, já empregada na década de 60 por Stoller; entretanto, ela o articula com a noção de poder.*⁶⁴

Seguindo a etimologia da palavra, gênero seria apenas a divisão binária homem-mulher/masculino-feminino. Com a ampliação dessa categoria de análise, superou-se a universalização de noções do que é ser homem e ser mulher. É o reconhecimento das diferenças nas diferenças. Mulheres negras, trabalhadoras, indígenas entre tantas outras

⁶² A segunda onda feminista surgiu logo após a Segunda Guerra Mundial, ela emerge com demandas ligadas ao direito ao corpo, sexualidade, prazer e contra o sistema machista à qual as mulheres estão submetidas. PEDRO, Joana Maria. **Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica.** HISTÓRIA, SÃO PAULO, v.24, N.1, P.77-98, 2005

⁶³ SPIZZIRRI, Giancarlo ; PEREIRA, Carla Maria de Abreu ; ABDO, Carmita Helena Najjar. **O termo gênero e suas contextualizações:** Programa de Estudos em Sexualidade (ProSex) do Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Diagn Tratamento. 2014;19(1):42-4.

⁶⁴ PEDRO, Joana Maria. **Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica.** HISTÓRIA, SÃO PAULO, v.24, N.1, P.77-98, 2005. P. 80.

reivindicavam essas diferenças. Não cabia, assim, a utilização do termo mulher sem adjetivá-lo: mulheres mestiças, negras, judias, trabalhadoras, camponesas, operárias, homossexuais.⁶⁵ É, dessa forma, traduzir o pensamento de Simone de Beauvoir ao postular que o papel da mulher é construído e não biológico. Em outras palavras:

O sexo biológico é responsável pelo dimorfismo sexual da espécie humana e pela possibilidade da gravidez e da amamentação, exclusiva das mulheres. Já as características de temperamento e de comportamento que são associadas à feminilidade (e que servem para justificar a posição diferenciada de mulheres e homens na sociedade) pertencem ao universo do gênero, resultado da ação de instituições e práticas sociais voltadas a garantir sua permanente reprodução e naturalização.⁶⁶

Discutir gênero, então, motivou novas metodologias que olhavam para a história das mulheres não como fatos de protagonismo histórico e sim para as lacunas deixadas nesse campo, para as simbologias dessas falhas que diziam muito mais sobre o contexto do papel da mulher em um determinado tempo histórico, como um conteúdo relacional com a contraparte masculina.⁶⁷

Encontrando solo fértil no Brasil, os estudos de gêneros alavancaram nos idos dos anos oitenta e pelas décadas seguintes. Os ranços e avanços nas discussões sobre gêneros, o silenciamento das fontes e a fragmentação sinalizados por Michele Perrot, ainda são entraves para ao escafandro da história das mulheres. No entanto, muitos trabalhos têm alcançado notoriedade nesse campo.

Para o feminismo, a categoria foi utilizada para se entender as subjetividades e simbologias do *ser* mulher, contra toda a universalização masculina. Dessa forma, assumiu-se uma identidade própria separada do homem.

Discutir gêneros, então, motivou novas metodologias e incursões na história, desnaturalizando padrões hegemônicos construídos a partir da narrativa masculina branca. Pierre Bourdieu não trata especificamente do conceito gênero, mas nos ajuda a entender esses processos de masculinização do discurso e da construção social dos corpos, sendo válido trazê-lo à discussão:

O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes. Esse programa social de percepção incorporada aplica-se a todas as coisas do mundo e, antes de tudo, ao *próprio*

⁶⁵ GONÇALVES, Andréa Lisly. **História e gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P.73

⁶⁶ MIGUEL, Luis Felipe. **A identidade e a diferença**. In Feminismo e Política. São Paulo: Boitempo, 2014.

⁶⁷ *Ibidem*.

corpo, em sua realidade biológica: é ele que constrói a diferença entre os sexos biológicos, conformando-a aos princípios de uma visão mítica do mundo, enraizada na relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres, ela mesma inscrita, com a divisão do trabalho, na realidade da ordem social. A diferença *biológica* entre os *sexos*, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença *anatômica* entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os *gêneros* e, principalmente, da divisão social do trabalho.⁶⁸

Virginie Despentes em seu inquietante livro *Teoria King Kong*, traz uma importante reflexão ao tratar de certa liberdade controlada imposta às mulheres ao *avançar com o freio de mão puxado*,⁶⁹. Ela continua:

Estamos sempre vigiadas pelos homens, que continuam a se meter em nossas coisas para nos dizer o que nos convém ou não e, sobretudo somos vigiadas por outras mulheres, através da família, das revistas femininas e do discurso dominante. É preciso minar esse nosso poder, nunca valorizado em uma mulher: “competente” ainda quer dizer “masculina”.⁷⁰

Despentes nos convida a refletir sobre as várias formas de dominação da mulher. Uma violência disfarçada por vários dispositivos de controle. O conceito de violência simbólica de Bourdieu é importante para entender esse processo. Segundo o sociólogo, essa violência é delineada como

[...] suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento.⁷¹

Há uma força de ordem masculina que, conforme Bourdieu, não precisa ser justificada, ela impõe-se como neutra e não precisa de discurso para legitimá-la. Nesse contexto, pensar historicamente os processos das desigualdades de gêneros insistentes em discursos atuais como: mulheres deveriam receber salários mais baixos porque engravidam, ou ainda, não deveriam ocupar cargos de chefia, porque a competência é vista como masculina, como afirma Despentes, estão presentes nesse estudo e devem fazer parte das discussões em sala de aula. Uma leitura da História tendo gênero como realce, uma categoria analítica das relações humanas no tempo,

⁶⁸ BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina*. Trad. Maria Helena Kühner. 11º ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. P.20

⁶⁹ DESPENTES, Virginie. *Teoria King Kong*. Trad.: Marcia Bechara. São Paulo: n-1 edições, 2016. P. 15.

⁷⁰ *Ibidem*.

⁷¹ BOURDIEU, Pierre. *Op.cit.*, P.9.

Judith Butler nos ajuda a expandir o debate sobre as questões de gêneros. Filósofa e importante teórica dos estudos *Queer*. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*⁷² e *Corpos que pesam*⁷³ emprestam a este estudo um olhar mais amplo acerca das questões de gênero.

Butler desconfia das conexões sexo-biológico e gênero-cultural. Para a autora, gênero é um fazer, um exercício sem fim, o jogo que é jogado no dia-a-dia e reiterado através de normas regulatórias do sexo e das citações⁷⁴. É o que ela chama de performatividade. Um conjunto de normas instituídas, mantidas e repetidas sobre o corpo que geram essa aparência de substância. Aqui cabem os questionamentos: Que citações são essas? Quem decide a norma? A quem ela serve? A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas. É um processo minucioso, sutil e sempre inacabado. Não se pode esquecer as diversas instâncias e instituições em que vivemos mergulhadas/os. Seus conselhos, suas ordens sobre como se vestir, se portar, onde e com quem se relacionar, o que comer ou em quem ter fé. Butler, através da pergunta “quais vidas valem a pena prantear”, nos convida à reflexão sobre os sujeitos socialmente invisíveis, aqueles cujos corpos não se materializam na norma. Segundo a filósofa, ainda que essas normas reiterem sempre, de forma compulsória, a heterossexualidade, elas também dão espaço para a produção dos corpos que a elas não se ajustam. Esses sujeitos são constituídos como sujeitos abjetos – aqueles que escapam da norma. Aqueles cujas vidas podem ser interrompidas, abatidas. Os corpos que pesam no sentido butleriano são os corpos que funcionam dentro da lógica heteronormativa.

1.4 As marcas da violência

Ainda refletindo dentro da perspectiva butleriana, no que se refere à abjeção e os corpos que pesam, ao discutir gêneros, torna-se imprescindível o estudo da violência. Isto porque os números de agressão contra a mulher e contra LGBTQIA+ são alarmantes. No

⁷² BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

⁷³ Idem. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo** in LOURO, Guacira L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

⁷⁴ *Ibidem*. Nota de rodapé da tradução: *Citacional" e "citacionalidade" (em inglês, "citational" e "citationality"), como a autora deixará claro, são conceitos utilizados por Jacques Derrida. Eles aparecem exatamente nessa forma em pelo menos uma das traduções de Derrida: "Assinatura, acontecimento, contexto", in Derrida, s. d. (por exemplo, p.428)*

Brasil, uma mulher foi assassinada a cada duas horas no ano de 2018. Ao todo, 4519 mulheres foram mortas, sendo 68% das vítimas mulheres negras.⁷⁵

O aumento progressivo das taxas de homicídio denuncia a falta de políticas públicas para se combater a violência contra as mulheres. Contudo, é necessário destacar que, com a criação da Lei do Feminicídio (Lei no 13.104, de 09/03/2015) não se pode precisar ao certo se o aumento dos registros de feminicídios reflete efetivamente o aumento no número de casos ou a diminuição da subnotificação, uma vez que a Lei é relativamente nova.

As violências praticadas contra as mulheres não se percebem somente nos homicídios ou estupros, quando os casos ganham notoriedade na mídia e nas redes sociais, causando grande comoção nas pessoas. É importante deixar claro que a violência começa muito antes, englobando todos os atos que por meio de ameaça, coação ou força inflijam às mulheres, no campo privado ou público, sofrimentos físicos ou psicológicos. Na lei Maria da Penha (11.340/2006), são elencados os tipos de violência contra a mulher que podem se dar no campo físico, psicológico, sexual, patrimonial e moral.⁷⁶

Mais de uma década se passou após a criação da Lei Maria da Penha e os números continuam estarrecedores. Não obstante, lutas feministas já tiveram em sua pauta a alteração de leis, para que elas tenham maior explicitude sobre a violência contra as mulheres. Pioneiras, as feministas estadunidenses denunciaram a violência sexual no início dos anos 70, desenvolvendo análises que fazem relação entre a vítima e o autor.⁷⁷ No Brasil, podemos citar a lei Maria da Penha, já mencionada, e a lei mais recente 13.104/2015, que trata em seu *caput* sobre a inclusão do feminicídio como crime hediondo.⁷⁸

Para expor uma melhor compreensão histórica da violência de gênero, retomemos o debate do papel da mulher no período da Primeira República. Com as demandas da construção de um novo Estado moderno e com as medidas para transformar as grandes metrópoles em exemplos civilizatórios espelhados nas cidades parisienses, homens e mulheres foram obrigados a se adequar a esse novo estado de coisas. Sobre as mulheres, recaiu, de diferentes maneiras, o peso da responsabilidade dessa nova construção.

⁷⁵ IPEA-INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da Violência 2020**. Brasília: Ipea, 2020. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/25/infografico-atlas-da-violencia-2020>. Acesso em 04/11/2020.

⁷⁶ BRASIL. Lei 11.340 de 7 de agosto de 2006. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em 12/10/2016.

⁷⁷ ALEMANY, Carla. **Violências in Dicionário crítico do feminismo**. HIRATA, Helena et al (org). São Paulo: Editora UNESP, 2009. P.272.

⁷⁸ BRASIL. Lei 13.104 de 9 de março de 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm. Acesso em 12/10/2016.

A implantação dos moldes da família burguesa entre os trabalhadores era encarada como essencial, visto que o regime capitalista que então se instaurava, com a supressão do escravismo, o custo de reprodução do trabalho era calculado considerando como certa a contribuição invisível, não remunerada, do trabalho doméstico das mulheres. Além disso, as concepções de honra e de casamento das mulheres pobres eram consideradas perigosas à moralidade da nova sociedade que se formava.⁷⁹

Segundo Rachel Soihet, a nova sociedade em construção, respaldada pelo modelo científico do momento, dividiu os padrões femininos e masculinos em categorias. Às mulheres, a fragilidade, o recato, a subordinação. Aos homens, a força, a racionalidade e a sexualidade sem limites.⁸⁰ As características atribuídas aos homens e às mulheres, definiam seus papéis na sociedade, mais ainda, justificavam esses papéis. Quem fugisse a esse padrão, em especial as mulheres, eram consideradas perigosas. Para garantir esses padrões, continua a historiadora, era utilizada a violência. A violência do sistema e a violência decorrente de sua condição de gênero.

Hoje, após tantas lutas feministas, com os acertos e desacertos desses movimentos, ainda encontramos números apavorantes de violência de gêneros, vide os dados supracitados. Criaram-se leis em acordo com a tendência mundial de combate à violência contra a mulher, mas o que se percebe é a não efetivação dessas leis. Ainda hoje, grupos que se reivindicam feministas denunciam a não aplicabilidade das questões legais e a falta de articulação com políticas públicas que atenuem esses números. O punitivismo por si só não se torna eficiente se não houver ações pedagógicas de combate à violência contra as mulheres.

Trarei um caso ocorrido em sala de aula que ilustra as diversas formas que a violência pode tomar. Percebi que uma aluna estava cabisbaixa. Insisti em saber o motivo dessa apatia momentânea, mas a mesma insistia em dizer que era sono. Fui procurada por sua mãe que me relatou como a filha mudou em casa. Chegando bem triste, pediu para alisar o cabelo e tomar remédio para engordar. Comprometi-me em investigar o porquê do comportamento dessa menina. Descobri que um dos alunos, na hora da brincadeira, fazia colocações sobre seu cabelo e corpo. As demais crianças riam daquela situação, enquanto ela fingia que não ligava, mas chegava em casa acreditando nas falas das outras crianças. Esse caso, ocorrido

⁷⁹ SOIHET, Rachel. **Mulheres pobres e violência no Brasil urbano**. In História das Mulheres do Brasil. Del Priori, Mary [org]. 10ªed. São Paulo: Contexto, 2015. P. 362-3.

⁸⁰ *Ibidem*.

bem no meio do 1º semestre, evidencia a importância de se debater as relações de gênero em sala. Com a autoestima baixa, a aluna teve uma queda significativa em seu desempenho. Muito trabalho foi feito a partir disso, oficinas aplicadas, histórias diversas com protagonistas negras, muito debate, informação e afetividade.

A escola é o espaço que concebemos para estimular o debate, a reflexão, o aprendizado e a consciência crítica. É na escola que se amadurece a ideia de diversidade e democracia, ela não pode, portanto, se manter neutra em situações de opressão, desigualdade e violência. É imperativo que se caminhe no processo de mudança de mentalidade e formação para a igualdade de gêneros que só se efetivará com um processo educacional que compreenda esse tema e assuma um compromisso real com os seus desafios, questões que aqui serão desenvolvidas no próximo capítulo. Nesse sentido, acredito que a sala de aula é um espaço de interlocução de conhecimentos, de construção de significados e sentidos. Discutir as questões de gênero em sala de aula é abrir caminhos para a igualdade.

Que sejamos pontes para esses caminhos.

1.5 Gênero e o Ensino de História

Na escola deparamo-nos com diferentes sujeitos, escolhas, desejos, culturas, religiões, gêneros, sexualidades. As relações são marcadas pela diferença e historicizar essas experiências é potencializar o conhecimento. É preciso refletir sobre os porquês dessa rejeição, hostilidade e campanha ostensiva contra as discussões sobre gêneros em sala de aula. Por que a igualdade e luta pelo fim das violências de gêneros são sistematicamente rejeitadas por determinados grupos? Uma questão que precisa ser considerada nesse estudo e onde o conhecimento histórico é fundamental para sua reflexão. Como nos explica Antoni Santisteban Fernández, *La historia es una ciencia social, una construcción social al servicio de las personas y de la democracia*.⁸¹ Nesse artigo, Fernández pensa a formação de competências do pensamento histórico relacionada à promoção da cidadania, trazendo contribuições a esse estudo ao tabular conceitos e etapas do pensar historicamente. O ensino de História, nesse sentido, pode proporcionar ferramentas para o respeito às diferenças à medida que favorece uma formação humana por meio do conteúdo da disciplina, instigando problematizações sobre padrões hegemônicos, pensando historicamente sobre a construção

⁸¹ FERNÁNDEZ, Antoni Santisteban Fernández. **La formación en competencias de pensamiento histórico**. Universidad Autónoma de Barcelona. Clío & Asociados, 2010P. 1-23.

dos gêneros, compreendendo o sentido de alteridade e de uma sociedade que contemple o diverso. O que bell hooks chamou de “pedagogia engajada”:

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo real de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência.⁸²

Denize Sepulveda tem se debruçado nos estudos sobre a produção das desigualdades em sala de aula, com ênfase nas questões de gêneros e sexualidades. Já publicou diversos trabalhos pensando o contexto escolar. Importante autora para entender os tempos atuais e o movimento conservador que assombra a educação. Em *Práticas conservadoras: suas influências nas tessituras identitárias de gêneros e sexualidades*, Denize discute a importância de se debater o conservadorismo na escola que limita as identidades no que se refere às manifestações das sexualidades e comportamentos de gênero. Para entendermos o complexo campo do conservadorismo, a autora cita Hirschmam (1992), que estabelece três teses que encorpam o conservadorismo: tese da perversidade, tese da futilidade e tese da ameaça. A perversidade é o desejo de mudar qualquer ordem política/social, mas que se pretende, como pano de fundo, acentuar o que se propôs modificar. A tese da futilidade são as mudanças que não atingem a base, que não dão frutos e, finalmente, a tese da ameaça que para negar uma verdadeira reforma diz que seu custo é alto demais.⁸³ Tais teses, segundo a pesquisadora, não dão conta de sua complexidade, mas funcionam como ponto de partida para reflexão. Ela entende que o diferencial é a conjuntura que essas teses são aplicadas:

No momento que essas são usadas para impedir mudanças no ordenamento da sociedade ou para gerar melhoramentos reais para as classes trabalhadoras, ou para diverso grupo minoritário, temos uma retórica conservadora. É importante mencionar que nos momentos em que o conservadorismo do campo político discute temas de ordem moral ou comportamental, ele tende a defender os valores tradicionais.⁸⁴

⁸² hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2ªed. São Paulo:Editora WMF. Martins Fontes, 2017. P 36

⁸³ HIRSCHMAM (1992) *apud* SEPULVEDA, Denize ; Sepulveda, j.A. Universidade Federal Fluminense - UFF . **Práticas conservadoras: suas influências nas tessituras identitárias de gêneros e sexualidades**. Periferia (Duque de Caxias) , v. 9, p. 16-37, 2017. P.19.

⁸⁴SEPULVEDA, Denize ; Sepulveda, j.A. Universidade Federal Fluminense - UFF . **Práticas conservadoras: suas influências nas tessituras identitárias de gêneros e sexualidades**. Periferia (Duque de Caxias) , v. 9, p. 16-37, 2017. P.20

Através de um discurso fácil, grupos conservadores conquistam adeptos de uma parcela da população que, ansiosa por mudanças, anseia por salvadores. Concordando com Sepulveda,

[...] o conservadorismo é a face autoritária do senso comum que alimenta o fascismo, a xenofobia, o machismo, o racismo, a LGBTfobia e, principalmente, o ódio às pessoas pobres e indefesas. O conservadorismo se alimenta das crises políticas, econômicas, apontando para o “bandido”, o qual identifica como a ‘esquerda’, normalmente chamada de comunista, revolucionária, progressista, baderneira, entre outros adjetivos. Dessa forma, xs conservadorxs criam dispositivos de poder e regimes de verdade baseados no padrão burguês, branco, heterossexual e masculino.⁸⁵

É preciso sublinhar que os conservadorismos se apresentam em múltiplas faces. Neste estudo, portanto, nos ateremos ao conservadorismo político que, inevitavelmente, imbrica-se em questões religiosas que aqui serão ponderadas.

Pensar em um Ensino de História que amplie essas discussões, que traga essas reflexões para as cadeiras escolares é um desafio, principalmente para as/os professores de séries iniciais. Realço que o Ensino de História nessa etapa de ensino não possui caráter obrigatório na rede municipal do Rio de Janeiro. Há diretrizes que orientam os regentes, mas não há na grade curricular a sistematização dessa disciplina. Em 2019, foram adicionados conteúdos de História à apostila de atividades criada pela Secretaria de Educação. No entanto, o conteúdo encontrava-se vagamente distribuído entre outras disciplinas, dificultando o trabalho do/a regente em sistematizar a disciplina. Nesse contexto, destaco os estudos de Hilary Cooper. A autora investiga o Ensino de História nas séries iniciais e cita Von Borries ao compreender que as crianças não acham a História fundamental em suas vidas porque tiveram ideias estereotipadas acerca do passado antes do ensino formal mediado pela escola⁸⁶. Acordando com essa perspectiva, faz-se necessária a instrumentalização de uma prática que incentive as crianças a pensarem historicamente. Cooper nos ensina que as crianças aprendem com o passado, desenvolvendo-se social, emocional e cognitivamente.

A noção de temporalidade é fator importante no ensino diário da História. Seguindo as ideias de Maria Auxiliadora Schimidt e Marlene Cainelli, o trabalho *Com alunos das séries iniciais, por exemplo, atividades de observação de dois objetos iguais, de épocas*

⁸⁵ SEPÚLVEDA, Denize; AMARO, Ivan [orgs]. Gêneros, sexualidades e educação na ordem do dia. Curitiba: CRV, 2018. P.50.

⁸⁶ COOPER, Hilary. **Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos**. Educar, Curitiba, Especial, p. 171-190, 2006. Editora UFPR. P.173.

*diferentes, podem ser úteis para desenvolver essas noções*⁸⁷. Convergindo com o trabalho de Cooper, o trabalho com temporalidade nas séries iniciais considera a vida das próprias crianças, podendo utilizar-se da literatura com histórias de outras famílias, com outros modos de pensar e agir ou de outras épocas, como os contos de fadas, por exemplo, ou mudanças de enredos e padrões; o uso de fotografias, pinturas para investigação histórica e instigação da curiosidade científica e da imaginação; a comparação e interpretação de histórias através de ilustrações do passado. Ainda segundo a autora.

Se quisermos ajudar nossos alunos a se relacionarem ativamente com o passado, precisamos encontrar formas de ensiná-los, desde o começo, que iniciem o processo com eles e seus interesses, que envolvam uma “aprendizagem ativa” e pensamento histórico genuíno, mesmo que embrionário, de maneira crescentemente complexa⁸⁸.

A mesma autora faz ainda importantes reflexões sobre as noções de passado:

Crianças podem ser cativadas por histórias verdadeiras do passado. Histórias tradicionais – como contos de fadas, mitos e lendas – nos falam sobre pessoas do passado porque derivam da história oral. Dizem-nos como sempre existiram pessoas inteligentes e bobas, boas e más, pobres e ricas, em todas as sociedades. Dizem sobre as formas de vida no passado eram semelhantes às de hoje: pessoas compravam e vendiam coisas, viajavam, celebravam, tinham esperanças, medos e desapontamentos. E vemos como as coisas eram diferentes num mundo de limpa chaminés, sapateiros, lenhadores, banquetes, castelos e moinhos.⁸⁹

Por essa ótica, é importante que a criança conheça a história da humanidade como a história da produção de todas as pessoas e não como resultado da ação ou das ideias de alguns poucos, partindo do respeito ao conhecimento das crianças, [...] *o conjunto de representações que ele já construiu acerca do mundo em que vive e que traz para a sala de aula.*⁹⁰

É nessa tessitura que o estudo é construído. O Ensino de História deve investir na autonomia dos/as alunos/as, instrumentalizando para que interfiram na sociedade de modo crítico enquanto sujeitos históricos. Estudar História é muito mais do que decorar fatos, nomes e datas. É descobrir, analisar fatos registrados no passado, entender os diferentes

⁸⁷ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. Coleção: Pensamento e ação no magistério. São Paulo: Scipione, 2004.P 78.

⁸⁸ COOPE Hilary. **Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos**. Educar, Curitiba, Especial, p. 171-190, 2006. Editora UFPR. P.174.

⁸⁹ *Ibidem..* P. 178.

⁹⁰ *Ibidem.* P.61

processos de produção humana, as relações estabelecidas entre agentes históricos e os grupos sociais aos quais estes/estas pertencem ou participam, buscando no passado elementos que auxiliem o olhar de hoje, podendo perceber as mudanças, resistências e permanências com o passar do tempo.

CAPÍTULO 2 HÁ PERIGO NA ESQUINA: As demandas conservadoras e seus impactos na Educação.

Uma questão que se faz presente na pauta central dos debates sobre educação na atualidade e apresentado no poder legislativo através de projetos de lei é o Programa Escola Sem Partido.⁹¹ Tem como uma das suas principais bandeiras o combate à chamada “ideologia de gênero”⁹², tema central de outras propostas conservadoras. Os defensores deste programa alegam que nas escolas públicas da Educação Básica no Brasil há uma espécie de doutrinação política e ideológica das/os alunas/os por parte dos/as docentes. Segundo eles, os/as professores/as defendem e propagam a ideia marxista⁹³ nas escolas além de vários temas considerados inapropriados pelos/as apoiadores/as do projeto.

Em 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação com o objetivo de se estabelecer 20 metas para a melhoria da Educação, que deverão ser graduais e flexíveis dentro de 10 anos. Tal documento tem força de lei, cabendo aos estados e municípios a sua aplicabilidade. Muitos foram os entraves para a elaboração deste plano, entre eles, destaca-se a palavra gênero que foi suprimida do texto original.

E para complementar este tópico, apresento a Base Nacional Curricular Comum, um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.⁹⁴, que também cedeu à pressão e foi retirada de seu texto final a temática dessa pesquisa.

⁹¹ Criado por Miguel Nagib em 2004, o programa *Escola sem Partido* atualmente ganha novas proporções. Primeiro na Câmara dos deputados através do projeto de lei nº 867, de 2015 apresentado pelo Deputado Federal Izalci Lucas do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) do Distrito Federal⁹¹ e também no Senado Federal apresentado pelo senador Magno Malta do PR (Partido da República) do Espírito Santo, com o projeto de lei nº 193 do 2016⁹¹. Tais projetos dispõem sobre a sua inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional.

⁹² Termo utilizado pelos grupos contrários ao debate. Em torno das discussões acerca da aprovação do plano esse termo foi revisitado. Segundo Jimena Furnali, doutora em educação, essa expressão teve sua origem em 1998, em uma Conferência Episcopal da Igreja Católica realizada no Peru, cujo tema foi *A ideologia de gênero – seus perigos e alcances*. FURNALI, Jimena. **Existe ideologia de gênero?** Disponível em <http://apublica.org/2016/08/existe-ideologia-de-genero/>. Acesso em 23/10/2016.

⁹³ Segundo MIGUEL (2016), a utilização desse termo, segundo seus propositores, é fruto da indignação de seu chefe ao saber que na escola de sua filha o professor de História havia comparado o revolucionário argentino Ernesto Che Guevara ao santo católico Francisco de Assis. Segundo o autor, esse tema reaparece de tempos em tempos após a ditadura civil-militar. MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. *Direito e Práxis*. Rio de Janeiro, v.7, n.15, 2016. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163/18213>. Acesso em 12/12/2018.

⁹⁴ BRASIL, . Base Nacional Curricular Comum. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 23/06/2018.

Além das críticas ao processo de construção do texto, outro ponto de conflito foi o respeito à diversidade. Com a justificativa de que a temática de gênero provocara muita controvérsia – tanto na tramitação do PNE, quanto da BNCC – o Ministério da Educação (MEC) suprimiu da terceira versão os termos “gênero” e “orientação sexual”⁹⁵

Sabemos que são temas tabus para a sociedade conservadora e que esses grupos reacionários se utilizam da falta de informação de alguns e da má fé e despreparo de outros para disseminar realidades dissonantes do contexto escolar. São três projetos de educação que buscam restringir o trabalho com as questões de gênero na escola à medida que omitem e/ou coíbem o debate e não estabelecem uma posição clara sobre a temática.

Dentro dessas colocações, faz-se necessário inferir sobre as diversas formas de controle desse debate. Nas últimas eleições, certos grupos religiosos foram cruciais e decisivos. Não podemos nos abster de tocar nessa temática sensível e tão polêmica. Campanhas contra o aborto, a laicização do Estado e os direitos da população LGBTQIA+ são bandeiras dessas alianças e ponto alto das campanhas de candidatos/as ligados/das a esses grupos. Segundo Luiz Felipe Miguel,

É de suma importância que se investigue a relação desses projetos com a Educação. De fato, o fundamentalismo cristão cada vez mais se mostra crucial na base de sustentação das forças políticas mais conservadoras. O discurso familista, homofóbico e antifeminista não é uma sobrevivência excêntrica: é componente essencial para conquistar apelo popular às suas posições.⁹⁶

A crise na educação não é nova, ela é construída ano após ano. Ela é um projeto, como Darcy Ribeiro concluiu: *a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos.*⁹⁷

2.1 Movimento Escola Sem Partido

⁹⁵ DAHER, Júlia. De olho nos planos. **Base Nacional aprovada, como fica a questão de gênero na escola?** Disponível em <http://www.deolhonosplanos.org.br/bncc-aprovada-genero-orientacao-sexual/>. Acesso em 07/12/2018.

⁹⁶ MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. *Direito e Práxis*. Rio de Janeiro, v.7, n.15, 2016.

⁹⁷ RIBEIRO, Darcy. R354s Sobre o óbvio/ Darcy Ribeiro. – Marília: Lutas Anticapital, 2019. P. 55.

O Programa Escola Sem Partido vem sendo discutido na sociedade e apresentado no poder legislativo, através de projetos de lei, em diversos Estados e Municípios, assim como no Congresso Nacional, nas duas casas legislativas. Criado por Miguel Nagib em 2004, o programa *Escola sem Partido* atualmente ganha novas dimensões. Primeiro na Câmara dos deputados através do projeto de lei nº 867, de 2015 apresentado pelo Deputado Federal Izalci Lucas do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) do Distrito Federal⁹⁸ e também no Senado Federal apresentado pelo senador Magno Malta do PR (Partido da República) do Espírito Santo, com o projeto de lei nº 193 do 2016⁹⁹. Tais projetos dispõem sobre sua inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional.

Os defensores deste programa declaram que nas escolas públicas do ensino básico no Brasil há uma espécie de doutrinação política e ideológica sobre alunas/os por parte dos docentes, defendendo o marxismo nas escolas e promovendo a chamada ideologia de gênero e apologia à outras religiões que não são consideradas cristãs. Em um dos artigos do projeto, o Art.2º, estabelece alguns princípios que deveriam ser adotados nas escolas. Dentre eles, está escrito que os professores devem ser neutros, não podendo emitir opiniões de caráter político, ideológico ou religioso. Alegam que o professor não pode ter liberdade de expressão porque a relação educador – educando é uma relação de poder sendo este último o público cativo do primeiro. E ainda, sugere que a escola não deve influenciar nas questões de gêneros, fazendo clara menção aos planos de educação em construção:

Parágrafo único. O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero. ¹⁰⁰

O que se percebe é um total desconhecimento do debate de gênero proposto nos planos de educação. Não seria exagero citar um total despreparo desses políticos que insistem nas mesmas explicações pautadas na moralidade, no conservadorismo e no fundamentalismo religioso. Funciona como um pacote de conceitos utilizados para deturpar, perante a opinião pública, o verdadeiro sentido das discussões sobre gêneros nas escolas.

⁹⁸BRASIL. PL 867/2015. Disponível em http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?id_proposicao=1050668. Acesso em 04/11/2020.

⁹⁹BRASIL. PL 193/2016. Disponível em <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>. Acesso em 04/11/2020.

¹⁰⁰ *Idem*.

Luis Felipe Miguel, citando Ari Pedro Oro, nos explica que *O fundamentalismo religioso tornou-se uma força política no Brasil a partir dos anos 1990, sobretudo com o investimento das igrejas neopentecostais em prol da eleição de seus pastores*¹⁰¹. Ele continua:

Por vezes se fala na “bancada evangélica”, mas a expressão não apenas ignora diferenças entre as denominações protestantes como deixa de lado a importante presença do setor mais conservador da Igreja Católica. O fundamentalismo se define pela percepção de que há uma verdade revelada que anula qualquer possibilidade de debate. Ativos na oposição ao direito ao aborto, a compreensões inclusivas da entidade familiar e a políticas de combate à homofobia, entre outros temas, os parlamentares fundamentalistas se aliam a diferentes forças conservadoras no Congresso, como os latifundiários e os defensores dos armamentos, numa ação conjunta que fortalece a todos. Fora do Congresso, pastores com forte atuação política e forte presença nas redes sociais, como Silas Malafaia (da Assembleia de Deus Vitória em Cristo), dão voz à sua pauta.¹⁰²

Precisamos nos perguntar com qual(ais) objetivo(s) alguns políticos e setores da sociedade estão querendo a aprovação desse projeto. Uma hipótese de resposta é a proibição da produção de conhecimento crítico para impedir a participação política dos estudantes, ainda mais que na história recente tivemos a participação de alunas e alunos em ocupação de escolas, principalmente no Estado de São Paulo e a jornada de junho, manifestações ocorridas em junho de 2013, que contaram com importante protagonismo da juventude, inclusive a juventude pobre e trabalhadora oriunda, em boa parte, de escolas públicas precárias. É fundamental que se defenda uma escola plural, democrática, laica e que incentive o pensamento crítico. Vários setores da sociedade se posicionaram contra esse projeto. Em nota a ANPUH (Associação Nacional de História) se manifestou:

Diante desse cenário de total desrespeito em relação às regras constitucionais, a Direção da ANPUH faz um apelo para os cidadãos brasileiros que, em nome da preservação da democracia, estejam atentos à ameaça que paira sobre a educação pública no país. Cabe a todos nós, educadores principalmente, pressionar os parlamentares de seus municípios e estados no sentido de impedir a aprovação desse PL. Ele representa uma violação ao direito das crianças e jovens de terem acesso a uma educação democrática como ocorre em países que optaram por regimes republicanos.¹⁰³

¹⁰¹ ORO, Ari Pedro *in* MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. P.593. Rio de Janeiro, Vol. 07, N. 15, 2016, p. 590-621. DOI: 10.12957/dep.2016.25163 | ISSN: 2179-8966. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163/18213>. Acesso em 17/03/2020.

¹⁰² *Idem. I*

¹⁰³ ANPUH. Não ao Projeto de Lei “Escola Sem Partido. Disponível em <http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3422-nota-da-anpuh-nao-ao-projeto-de-lei-escola-sem-partido>. Acesso em 24/10/2016.

Esse discurso tem sido fortalecido de forma mais aberta, ganhando espaços no debate público. Acusa, já na página inicial do site, escolas, professoras e professores de promoverem a doutrinação ideológica, como se percebe na frase:[...] *mais importante e consistente iniciativa contra o uso das escolas e universidades para fins de propaganda ideológica, política e partidária.*¹⁰⁴ O programa se apresenta, ainda, com a seguinte descrição: *Escola Sem Partido é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior.*¹⁰⁵

É preciso lembrar que são projetos ainda em tramitação e que ainda não venceram o debate. É preciso, pois, fortalecer nossas lutas, fundamentar nossas práticas e continuar por uma escola democrática e justa para todos e todas.

Com expressão de movimento, o projeto ganha forças, também, ao convergir com outra temática tão abordada e veiculada de forma equivocada por esses grupos conservadores: a ideologia de gênero. Segundo MIGUEL,

O receio da discussão sobre os papéis de gênero cresceu com iniciativas para o combate à homofobia e ao sexismo nas escolas e foi encampado como bandeira prioritária pelos grupos religiosos conservadores. Ao fundi-lo à sua pauta original, o MESP transferiu a discussão para um terreno aparentemente “moral” (em contraposição a “político”) e passou a enquadrá-la nos termos de uma disputa entre escolarização e autoridade da família sobre as crianças.¹⁰⁶

O objetivo da escola é a produção de conhecimento e seu eixo estruturante é a cidadania. O Movimento Escola Sem Partido¹⁰⁷, sob a égide de representar estudantes e responsáveis, torna-se paradoxal à medida que os seus asseclas dizem defender a liberdade em sala de aula fundando-se na proibição. Não há, pois, liberdade ao silenciar vozes.

Segundo Miguel¹⁰⁸, o MESP se fundava, primordialmente, no combate a uma doutrina marxista imaginária instaurada nas escolas. Com o avanço das lutas contra a homofobia, com as pautas feministas ganhando maior visibilidade nas escolas, o movimento engajou-se nessa nem tão nova assim bandeira: combate à ideologia de gênero. Levando,

¹⁰⁴ ESCOLA SEM PARTIDO. Escola sem partido. Disponível <https://www.escolasempartido.org/>. Acesso em 17/03/2020.

¹⁰⁵ *Idem.*

¹⁰⁶ MIGUEL, Luis Felipe, *op.cit.* P.596.

¹⁰⁷ A partir deste ponto será utilizada a sigla MESP para referenciar o Programa Escola sem Partido, a exemplo de Luis Felipe Miguel.

¹⁰⁸ MIGUEL, Luis Felipe, *op.cit.*

dessa forma, a discussão para o campo moral e levantando questionamentos sobre qual o papel da família e qual o da escola nesse contexto.

Fernando Penna aponta a criminalização da docência imbrincada nesses projetos:

O projeto "Escola Sem Partido" constitui uma ameaça à proposta de uma educação democrática. Como vimos, o coordenador do movimento homônimo defende que professores não passam de burocratas que devem apenas transmitir um conhecimento que foi pré-determinado e não podem mobilizar valores em sala de aula. Como abrir espaços para que os alunos aprendam com as suas diferenças e estimular a emergência de uma subjetividade que se caracterize por essa interação humana onde a liberdade possa surgir? Impossível. E mais: vimos que o discurso dos defensores do projeto, especialmente na Câmara dos Deputados, responsabiliza os professores por todas as mazelas da educação e defendem abertamente a criminalização da sua prática. Sem a valorização dos professores, nenhum projeto educacional pode prosperar, seja ele voltado para a educação democrática ou não.¹⁰⁹

É importante ressaltar que o termo ideologia de gênero não é uma novidade dentro das pautas reacionárias. Esse termo reapareceu em torno dessas discussões, segundo Jimena Furlani, doutora em educação. Conforme a autora, esse termo teve sua origem em 1998, em uma Conferência Episcopal da Igreja Católica realizada no Peru, cujo tema foi *A ideologia de gênero – seus perigos e alcance*. Ainda segundo a doutora, os contrários às discussões de gêneros se apoiam em

Uma retórica que afirma haver uma conspiração mundial entre ONU, União Europeia, governos de esquerda, movimentos feminista e LGBT para “destruir a família”, mas que, em última análise, objetiva, sim, propagar um pânico social e voltar as pessoas contra aos estudos de gênero e contra todas as políticas públicas voltadas para as mulheres e a população LGBT, sobretudo nas questões relacionadas aos chamados novos direitos humanos, por exemplo, no uso do nome social, no direito à identidade de gênero, na livre orientação sexual¹¹⁰.

A negativa em se tratar das questões de gêneros em sala de aula incide sobre uma falácia cruel. Segundo esses grupos conservadores, seria implementada a ideologia de gênero nas escolas, denotando total falta de conhecimento do debate como também do que é ideologia. Pautam suas ações como se identidade de gênero fosse uma invenção ideológica, buscando desqualificar a urgência desse debate e negligenciando as demandas da sociedade.

Nessa perspectiva, precisamos considerar a ideologia em tempos atuais para entendermos como esse discurso vem se propagando com uma conotação negativa. O estudo

¹⁰⁹ PENNA, Fernando A. "Escola sem Partido" como ameaça à Educação Democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola *in Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos Séculos XX e XXI* André Roberto de A. Machado, Maria Rita de Almeida Toledo [orgs]. São Paulo: Cortez, 2017.

¹¹⁰FURLANI, Jimena. **Existe ideologia de gênero?** Disponível em <http://apublica.org/2016/08/existe-ideologia-de-genero/>. Acesso em 23/10/2016.

da ideologia é muito complexo e não pretendemos aqui uma análise acerca de sua episteme, mas sim fazemos algumas considerações para o melhor entendimento desse conceito. Leandro Konder em seu livro *A Questão de Ideologia*, estuda o termo e as diversas concepções marxistas. Neste trecho, analisa o cotidiano e as práticas conservadoras:

No nível da cotidianidade, o sujeito tende a se adaptar passivamente às circunstâncias, adquire e conserva hábitos, tende à imitação e à repetição. Suas crenças e convicções se simplificam e ocupam um grande espaço na sua concepção de realidade.¹¹¹

E ainda:

A ideologia ancorada no conservadorismo da consciência cotidiana, hoje, trata de camuflar esse conservadorismo. As imagens criadas pela distorção ideológica mais frequente na experiência do dia-a-dia dos indivíduos estão comprometidas com uma maneira de percebermos a realidade contemporânea como um vigoroso movimento positivo, de vertiginoso progresso: uma autêntica revolução tecnológica, que está mudando tudo.¹¹²

Grosso modo, a ideologia está ligada intimamente às relações sociais. São diversas formas de se entender o mundo e de se posicionar nele. Konder nos lembra as nuances da ideologia e como está relacionada às classes sociais e às formas de construção do conhecimento.

Em resposta a esses discursos sobre gêneros sem embasamento, a Associação Brasileira de Antropologia publicou um manifesto contra a supressão desse tema no PNE. No qual cita:

Ao contrário de “ideologias” ou “doutrinas” sustentadas pela fundamentação de crenças ou fé, o conceito de gênero está baseado em parâmetros científicos de produção de saberes sobre o mundo. Gênero, enquanto um conceito, identifica processos históricos e culturais que classificam e posicionam as pessoas a partir de uma relação sobre o que é entendido como feminino e masculino. É um operador que cria sentido para as diferenças percebidas em nossos corpos e articula pessoas, emoções, práticas e coisas dentro de uma estrutura de poder. E é, nesse sentido, que o conceito de gênero tem sido historicamente útil para que muitas pesquisas consigam identificar mecanismos de reprodução de desigualdades no contexto escolar.¹¹³

¹¹¹ KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras. 2002. P. 239

¹¹² *Ibidem* P.240

¹¹³ABA- Associação Brasileira de Antropologia. **Manifesto pela igualdade de gênero na educação: por uma escola democrática, inclusiva e sem censuras**. Disponível em http://www.portal.abant.org.br/images/Noticiasmanifesto_Pela_Igualdade_de_Genero_na_Educacao_Final.pdf. Acesso em 23/10/2016.

Utilizando de má fé o termo ideologia ou por desconhecimento, esses atores políticos e religiosos contribuem para a desinformação e a falta de entendimento da sociedade acerca do debate. Sem embasamento, deturpam o conceito de ideologia, aproximando-o à ideia de doutrinação.

No entanto, faíscas de esperanças apontam um caminho mais democrático. Eles não venceram! A decisão do Supremo Tribunal Federal já gerou jurisprudência e derrubou algumas leis que buscavam proibir o ensino sobre gêneros nas escolas, declarando essas leis inconstitucionais. Pode-se citar, por exemplo, a Lei 6.496/2015 que vedava a adoção de políticas de ensino sobre gêneros do Município de Cascavel, no Paraná, em parágrafo único, no art. 2º. Em decisão do Ministro Roberto Barroso, afirma:

A educação é o principal instrumento de superação da incompreensão, do preconceito e da intolerância que acompanham tais grupos ao longo das suas vidas. É o meio pelo qual se logrará superar a violência e a exclusão social de que são alvos, transformar a compreensão social e promover o respeito à diferença. Impedir a alusão aos termos gênero e orientação sexual na escola significa conferir invisibilidade a tais questões. Proibir que o assunto seja tratado no âmbito da educação implica valer-se do aparato estatal para impedir a superação da exclusão social e, portanto, para perpetuar a discriminação.¹¹⁴

A importância de se discutir gêneros no âmbito escolar é cada vez mais confirmada pelos números da violência contra as mulheres e da violência homotransfóbica. No decorrer deste estudo, buscamos a análise de gêneros, da violência e da luta feminista por igualdade no contexto machista ao qual estamos inseridos. Como vimos, o conceito de gênero surgiu devido a necessidade de se estudar as desigualdades relativas às mulheres arquitetadas na sociedade para desconstruir a ideia determinista de inferioridade imposta à mulher pelo seu sexo.

O alvo principal desses grupos é a educação, pois entendem as crianças e jovens como mais vulneráveis a essa dita ideologia. No Brasil, podemos citar como expressão da luta contra o debate a criação do Plano Nacional da Educação, que será analisado no tópico a seguir.

2.2 Plano Nacional de Educação

¹¹⁴ BRASI. Supremo Tribunal Federal (STF). Diversidade / Supremo Tribunal Federal. – Brasília : STF, Secretaria de Documentação, 2020. P.27-8.

Quando trazemos as questões de gêneros para o debate, é imprescindível refletir sobre sua relevância no contexto escolar. Guacira Lopes Louro em seu livro *Gênero, Sexualidade e Educação* pontua a escola como espaço de produção e reprodução de desigualdades.

Interessa a esse estudo refletir sobre essa produção da diferença que a escola investiu. É importante se debruçar sobre os processos dessa construção e que efeitos eles têm sobre os sujeitos. Quais as consequências para nossas crianças, jovens e adultos/as de se enquadrarem em determinados padrões dissonantes de sua subjetividade ou de não materializarem a norma? Não se trata, somente, de incluir as/os excluídos, mas entender os processos de exclusão e/ou inclusão. É refletir sobre a lógica que os define. Louro ajuda a refletir sobre esses processos limitantes ao propor “estranhar o currículo”. Segundo a autora, o currículo não é neutro, pois cristaliza os conceitos sexo-gênero-sexualidades. Ao localizar esses limites, é possível historicizá-los.

Dentro dessa lógica, os sujeitos que, por alguma razão ou circunstância escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência serão tomados como “minorias” e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria. Paradoxalmente, esses sujeitos “marginalizados” continuam necessários, pois servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais e que, de fato, se constituem nos sujeitos que importam.¹¹⁵

É preciso, pois, [...] *que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz.*¹¹⁶

Sabemos que a escola enquanto instituição social ocupa-se tanto da alfabetização científica como da formação de sujeitos. Esses sujeitos trazem marcas de gêneros que se interseccionam. Ela não apenas transmite ou constrói conhecimento, mas também reproduz padrões, perpetuando concepções, valores e clivagens sociais. O grande propósito é transformar esses padrões e/ou representações em objeto de análise e compreensão histórica.

Conforme Rogério Diniz Junqueira ,

¹¹⁵ LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: Ensaio sobre a sexualidade e teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. P. 61

¹¹⁶ *Idem*. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. P.81

A escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT, muitos/as dos/as quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autculpabilização, auto-aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado.¹¹⁷

A escola fabrica sujeitos, seus corpos e identidades e ainda legitima as relações de poder. Um poder que busca manter privilégios. Denize Sepulveda nos orienta que

[...] é importante sinalizar que xs conservadores ao debaterem assuntos no campo político estão sempre contrários às minorias. Temas como direitos sexuais e reprodutivos, e descriminalização das drogas, estão continuamente no alvo dos discursos e da retórica dxs conservadorxs.¹¹⁸

Nesse cenário, levantamos as discussões sobre a construção do Plano Nacional de Educação, com o auxílio das professoras Denize Sepulveda e Guacira Lopes Louro, trazendo a questão sobre gêneros como realce das fundamentações.

É importante ressaltar que

Historicamente, foi com o chamado movimento renovador, nos anos 1920-30, que concebeu, pela primeira vez no Brasil, a ideia de um Plano Nacional de Educação. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, assinado por um seleto grupo de educadores, foi o documento que sintetizou as ideias desse movimento e estabeleceu a necessidade de um plano nesses moldes. Nos textos legais, foi na Constituição Federal de 1934, Artigo 150, que apareceu a primeira referência ao PNE, mas sem estar acompanhado de levantamento ou estudo sobre as necessidades educacionais do país.¹¹⁹

Segundo José Jairo Vieira¹²⁰, a [...] *discussão sobre o PNE começou com a Era Vargas, um período marcado pelo nacionalismo, pela forte identidade nacional que Getúlio Vargas queria dar ao Brasil.*

¹¹⁷ JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

¹¹⁸ *Op.cit.* p.20.

¹¹⁹ BRASIL. **Comissão de Educação**. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/plano-nacional-de-educacao/historico>. Acesso em 26/03/2020.

¹²⁰ VIEIRA, José Jairo. RAMALHO, Carla Chagas. VIEIRA, Andréa Lopes da Costa . **A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero**. RPGE– Revista online de Política e Gestão Educacional, v.21, n.1, p.64-80, 2017 ISSN: 1519-9029. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/viewFile/9746/6592>. Acesso em 26/03/2020.

No entanto, nos ateremos ao plano de 2011 sob a Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação. Ele foi elaborado a partir da Conferência Nacional de Educação, realizada em abril de 2010, na qual diversas organizações da sociedade civil levantaram propostas para melhorar a qualidade da educação brasileira. Estabelece vinte metas divididas em blocos para a melhoria da educação no Ensino Básico e Superior, que deverão ser graduais e flexíveis dentro de 10 anos. Tal documento tem força de lei, cabendo aos estados e municípios a sua aplicabilidade. O Ministério de Educação, o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Fórum Nacional de Educação e a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal deverão monitorar o cumprimento dessas metas¹²¹.

Muitos foram os entraves para a elaboração deste plano, entre eles destaca-se a palavra gênero que foi suprimida do texto original. Em seu corpo, havia menções que tratavam do debate de gênero nas escolas, com intuito de combater a discriminação e de desenvolver propostas pedagógicas que promovessem a equidade.

Os textos que tratam da diversidade se apresentaram desta forma nos incisos do art. 2º da lei:

- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação
[...]
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. ¹²²

E, ainda, nas estratégias traçadas para a meta 3, temos: *3.13) implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão;*¹²³

Não fica claro, portanto, se *todas as formas de discriminação* englobam as questões de gênero, já que foi um tema debatido com muita resistência durante a votação do PNE.

Tendo em vista essas demandas e os mecanismos criados para cercear a prática pedagógica em torno desse debate, faz-se necessária a resistência. É na escola que se deve começar desde cedo a desconstruir padrões hegemônicos que geram violência e exclusão. É

¹²¹ BRASIL. **O Plano Nacional de Educação (2014/2024) em Movimento**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 20/10/2016.

¹²² *Idem*. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

¹²³ *Idem*. Plano Nacional de Educação. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 26/03/2020.

imperativo que se contrarie, dessa forma, esses grupos políticos conservadores e religiosos que atravancam o progresso desse debate. Oportunizando aos/às alunos/as uma formação que problematize tais questões, transformando a sala de aula em ambiente de possibilidades e oportunidades iguais para alunas e alunos.

2.3 Base Nacional Curricular Comum

Para início de conversa, precisamos analisar a conjuntura da concretização da Base Nacional Curricular Comum¹²⁴. Faz-se necessário debruçar-se sobre a diligência de inúmeras tentativas de interferência do MESP na política educacional, integrando diversas frentes no campo político, social e religioso. Não cabe aqui o esforço de uma análise acerca da criação de um currículo nacional e sim a agenda conservadora imbricada na padronização de um currículo que se pretende universalizante.

Na página Ministério da Educação, encontramos o histórico da BNCC. Vamos a um rápido resumo. Em 1988 é promulgada a *Constituição da República Federativa do Brasil que prevê, em seu Artigo 210, a Base Nacional Comum Curricular. Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.*¹²⁵ Em 1996, é aprovada a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu Artigo 26, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica,*¹²⁶ formalizando os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano em 1997, do 6º ao 9º ano em 1998 e para o Ensino Médio no ano 2000. De 2008 a 2010, é construído o Programa Currículo em Movimento. Os objetivos de tais diligências eram subsidiar as escolas na execução de seus trabalhos e a melhoria da qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo. Em 2010 aconteceu o CONAE (Conferência Nacional de Educação), onde especialistas debateram a Educação Básica e a *necessidade da Base Nacional Comum Curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação*¹²⁷. Nesse mesmo ano são definidas as Diretrizes

¹²⁴ A partir desse ponto será utilizada a sigla BNCC.

¹²⁵ BRASIL. Base Nacional Curricular Comum. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em 27/03/2020.

¹²⁶ *Ibidem*.

¹²⁷ *Ibidem*.

Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs), para orientar o planejamento curricular das escolas.

Chegamos ao ponto: a 1ª versão da BNCC é disponibilizada em 16 de setembro de 2015 e foi debatida, segundo o histórico do portal, amplamente nas escolas. No ano seguinte sua 2ª versão foi disponibilizada e nesse mesmo ano aconteceram os seminários estaduais e a homologação do documento referente ao Ensino Fundamental e, no ano seguinte, para a etapa do Ensino Médio. Devido às especificidades desta etapa, a aprovação do documento aconteceu em duas fases. Vale lembrar que, mesmo sendo dividida em duas etapas, o texto norteador é um só e vale para todos os segmentos da Educação Básica.

A BNCC é um documento normativo que engloba um conjunto das aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica, explicitando os direitos da aprendizagem e do desenvolvimento.

Insisto que a preocupação central deste tópico se concentra na omissão das questões de gêneros dentro da construção da BNCC, interessando como a agenda conservadora vêm atuando e influenciando os debates sobre educação.

Conforme Elizabete Macedo,

No que concerne aos objetivos de aprendizagem e ensino, as demandas conservadoras podem ser resumidas, sem prejuízo dos argumentos levantados, em alguns pontos. Na página do ESP (<http://escolasempartido.org>), a defesa dessas demandas é subsidiada por um conjunto de exemplos de uma suposta doutrinação produzida via currículo, com o apoio da “burocracia do MEC e das secretarias de educação”, assim como dos meios de comunicação.¹²⁸

Ela continua:

Esse conjunto de demandas conservadoras do ESP em relação ao “conteúdo” da BNCC é bastante pontual e aponta menos para o que deve fazer parte do currículo do que para o que deve ser excluído, para que a escola possa “atender a todos”. As exclusões citadas explicitamente se referem a demandas político-partidárias, raciais, de gênero e de sexualidade. O potencial dessas exclusões para deslocar as articulações sobre a BNCC é preocupante, na medida em que elas focam diretamente demandas de grupos minoritários — de raça, gênero e sexualidade — que, ainda timidamente, têm conquistado algum espaço.¹²⁹

É preocupante que movimentos como o MESP ganhem espaços no campo educacional. Sob a pretensa de definir o papel da escola em “ensinar”, dissemina suas práticas excludentes ao estabelecer que questões ligadas à raça, aos gêneros e às sexualidades

¹²⁸ MACEDO, Elizabeth. **As demandas conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, n.º. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017. P. 515.

¹²⁹ *Ibidem*. P. 517.

sejam domínios familiares. Através desses mecanismos, relembramos o que Elizabete Macedo chamou de *traumas de uma nação assentada no mito da inclusividade total erigido sobre a exclusão silenciosa do outro*.¹³⁰

Com a BNCC homologada, a luta possível é o compromisso da escola com a sociedade e a justiça social. Ao suprimir em documentos oficiais questões tão relevantes nas lutas por igualdade e equidade, estes grupos vão de encontro ao movimento de conformar, corpos e cristalizar identidades. Coloquemo-nos à frente dessas formas impositivas, propondo estudos e debates e, ainda, criando ações alternativas para o chão da sala de aula, nosso espaço de trabalho e pesquisa.

Cada área do conhecimento tem competências específicas que foram discriminadas a partir das dez competências gerais da BNCC.

É importante mencionar que o tema sexualidade pode ser encontrado na área de Ciências Naturais, nas habilidades específicas para o oitavo ano, no campo “Vida e Evolução”, reduzindo ao campo biológico o tratamento dessa questão ao destacar questões como anatomia e fisiologia da reprodução humana¹³¹. No mesmo campo, encontram-se habilidades que tratam das DSTs¹³².

É viável, pois, formar novos arranjos a partir do que foi proposto. No módulo específico para séries iniciais, a BNCC destaca que o Ensino de História contempla a consciência de si e do outro, ela pontua que *o indivíduo toma consciência de si, desenvolvendo a capacidade de administrar a sua vontade de maneira autônoma, como parte de uma família, uma comunidade e um corpo social*.¹³³ A partir daí, abre-se um leque de oportunidades para se trazer o debate sobre as diferentes configurações familiares e a diversidade. Elementos que podem ser trazidos ao debate para que sejam repensadas atitudes, valores e práticas discriminatórias e preconceituosas.

Destaco aqui três competências específicas de História para o Ensino Fundamental que podem auxiliar e criar possibilidades de ações para o tratamento das questões de gêneros na sala de aula, para a compreensão da realidade e leitura histórica do mundo.¹³⁴:

¹³⁰ *Ibidem*. P. 518.

¹³¹ *Op.cit.* Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/ciencias-no-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>. Acesso em 11/11/2020.

¹³² O Departamento de IST, Aids e Hepatites Virais utiliza a sigla IST (Infecções Sexualmente Transmissíveis), seguindo as orientações da OMS. Disponível em <http://www.aids.gov.br/pt-br/noticias/departamento-passa-utilizar-nomenclatura-ist-no-lugar-de-dst>. Acesso em 11/11/2020.

¹³³ *Op. Cit.*

¹³⁴ *Op. Cit.*

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.¹³⁵

Mesmo que não haja uma menção explícita sobre as questões de gêneros e/ou sexualidade nos textos, é possível apontar caminhos para o debate, mesmo que os documentos normativos não orientem e legitimem essas ações.

Caminhos se abrem quando ouvimos os anseios das crianças e orientamos nossa prática para ouvir seus silêncios. Que possamos cantar a beleza de sermos eternos aprendizes.

¹³⁵ No material propositivo, há sugestões didáticas para o desenvolvimento dessas competências, trabalhando a temática de gêneros no ensino de história para as séries iniciais.

CAPÍTULO 3 EU FICO COM A PUREZA E A RESPOSTA DAS CRIANÇAS

A escola enquanto instituição de formação não pode ser cúmplice do encaixotamento de identidades. É preciso estar em movimento e, nas palavras de bell hooks, *abraçar a mudança*¹³⁶.

Quando crianças, realizamos diversas atividades na escola sem nos darmos conta das diferenças de gêneros embutidas nelas. Um exemplo que nos marca desde a educação infantil é a famosa fila de meninos e fila de meninas. Ou então a chamadinha rosa para meninas e azul para meninos. Quando maiores, as aulas de Educação Física são divididas em quadra/futebol para meninos e atividades sem coordenação do/da regente para as meninas. Quantas atividades ligadas à matemática e ciências são direcionadas aos meninos e as ligadas às artes direcionadas às meninas? Quantas meninas precisaram “se dar o respeito” para que os meninos não as importunassem? Quantos meninos não brincaram de boneca porque isso era “coisa de menina”?

Uma questão, especialmente, ficou marcada na cultura escolar de uma instituição a qual já fiz parte: a divisão da quadra no horário de Educação Física. Em um dos trabalhos habituais, estávamos criando dramatizações motivadas pela leitura do texto “*A galinha reivindicativa*” de Millôr Fernandes¹³⁷. Criamos vários personagens discutindo os papéis sociais dos gêneros, as relações de poder e desigualdades. Via-se nas crianças que elas percebiam o quanto era injusto, por exemplo, a mãe chegar cansada do trabalho e preparar a comida enquanto o pai ficava no sofá; meninos também queriam fazer o papel da mãe/irmã/namorada expondo esse processo de desigualdade. A atividade cresceu tanto que desdobrou-se em outra aula. Resolvemos fazer uma pesquisa sobre tarefas domésticas. Iniciamos uma discussão sobre “*coisas de menino X coisas de menina*”. Em um desses debates, as meninas reclamaram que não tinham direito à quadra no horário da Educação Física porque, segundo o professor, meninas não jogam futebol. Elas reivindicaram o direito de uso da quadra na metade do tempo de aula da forma que quisessem. Fundamentamos as questões e as alunas apresentaram o manifesto para o professor que prontamente acatou o pedido dessa e de outras turmas, além de fazer atividades integradas com meninos e meninas.

¹³⁶ hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2ªed. São Paulo: Editora WMF. Martins Fontes, 2017.

¹³⁷ FERNANDES, M. **Fábulas fabulosas**. 12 ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1991[1964]

Outro fator marcante é a história de uma menina que adorava jogar futebol com os meninos. Porém, isso apenas acontecia nos intervalos em que eu mediava com a turma. Certo dia, sua mãe bateu à porta procurando por sua filha. Para se referir a ela, a mãe disse: “aquela menina pretinha de cabelo curto e duro que parece um menino”. Enquanto ela não disse o nome, fingi não saber de quem se tratava. Ao chamá-la e ouvir coisas boas sobre a filha, a mãe não acreditava. Pontuei suas qualidades e habilidades e ainda assim fui observada com desconfiança pela genitora. No fim de toda aquela descrição, a ouvi dizendo para filha que colocaria um *megahair* nela para se parecer com uma menina. Após o fim de semana, a menina chegou em sala com os cabelos nas costas e o olhar cabisbaixo. A ela não foi permitido ser. Duas histórias. Uma de sucesso e outra de um desafio ainda maior: trazer a comunidade escolar para esse debate. É no dia a dia que se começa desde cedo a desconstruir padrões que geram violência e exclusão. A escola precisa deter-se em pessoas, nos diversos sujeitos, nas diferentes formas de ser. A escola deve ser o espaço da quebra do silêncio.

Para trazer o debate para a sala de aula, foi escolhido o modelo de oficinas. Segundo Isabel Barca, aulas nesse formato proporcionam aos/às alunos/as a agência de sua formação, com seus conhecimentos prévios e experiências diversas. Os/as regentes não são os detentores do verdadeiro conhecimento, mas os problematizadores e organizadores de atividades desafiadoras onde esses/as alunos/as são o centro, ocupando o lugar principal da construção do saber. Na visão da autora, ser competente em História,

[...] passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado¹³⁸

A aula é inicialmente construída com um tema, acompanhada de objetivos a serem alcançados a partir dos debates em sala de aula. Detecta-se, através da investigação do conhecimento prévio das/dos estudantes, as noções destes/as sobre a temática estudada e as tarefas adequadas ao desenvolvimento e nível de instrumentalização. A avaliação é qualitativa, considerando o nível conceitual dos/as estudantes em vários momentos das aulas.

Esse estudo busca, portanto, produzir atividades como um objeto provocador de reflexões e ações no contexto escolar, um facilitador para pensar este tema historicamente, em suas temporalidades. É válido lembrar que a faixa etária estudada permeia os nove anos,

¹³⁸ BARCA, Isabel. **Aula Oficina: do Projeto à Avaliação.** In. **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica.** Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

cujas crianças não tiveram contato, nos anos anteriores, com a disciplina de forma sistemática. Nesse contexto, destaco os estudos de Hilary Cooper. A autora investiga o Ensino de História nas séries iniciais e cita Von Borries ao compreender que as crianças não acham a História fundamental em suas vidas porque tiveram ideias estereotipadas acerca do passado antes do ensino formal mediado pela escola¹³⁹. Concordando com essa perspectiva, faz-se necessária a realização de práticas que incentivem as crianças a pensarem historicamente. Cooper sinalizou algumas práticas que servirão a este estudo, reconhecendo a possibilidade de que as crianças aprendam com o passado, desenvolvendo-se social, emocional e cognitivamente. Estudar a temporalidade considerando a vida das próprias crianças, o uso de literatura com histórias de outras famílias, com outros modos de pensar e agir ou de outras épocas, como os contos de fadas, por exemplo, ou mudanças de enredos e padrões; o uso de fotografias, pinturas para investigação histórica e instigação da curiosidade científica e da imaginação; a comparação e interpretação de histórias através de ilustrações do passado.

Como respaldo para as atividades, foram descritos os objetivos e conteúdos das Orientações Curriculares de História¹⁴⁰ das séries iniciais da Rede Municipal do Rio de Janeiro, vigentes até o ano de 2019.

3.1. A escola e a sala de aula

A escola é situada na Zona Oeste da Cidade do Rio de Janeiro, no Bairro de Santa Cruz. É uma região marcada pela violência, visto que grupos criminosos dominam a área. A escola conta dois andares, totalizando 10 salas. Não há quadra poliesportiva e o espaço para sociabilização era restrito à um pátio sem cobertura. Não havia horário de recreio, apenas um almoço de 20 minutos. No entanto, o espaço fora reduzindo no mês de abril de 2019, por questões de segurança. Metade do prédio foi interditado. A escola, que já tinha seus espaços reduzidos, passou a funcionar em três turnos de três horas cada. As atividades foram adaptadas para essa nova realidade.

O espaço da sala de aula é razoável, porém os equipamentos de mídias em geral utilizados como recursos não estavam em boas condições de funcionamento. As oficinas

¹³⁹ COOPER, Hilary. **Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos**. Educar, Curitiba, Especial, p. 171-190, 2006. Editora UFPR. P.173.

¹⁴⁰ RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares: Áreas Específicas**. Rio de Janeiro, 2010.

foram realizadas com uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental composta por 29 crianças. Dessas, 11 eram meninas. Grupo formado por maioria negra e de baixa renda. Havia muitos conflitos em sala de aula e muitos viraram temas para essa pesquisa.

Como a turma não tivera a disciplina História de forma sistematizada nos anos anteriores, foi preciso organizar aulas que contemplassem conceitos históricos para a série, como temporalidade. Um exemplo desse trabalho foi a organização de diferentes linhas do tempo datadas e ilustradas. A partir desse quadro, foram criadas oficinas para que as crianças se familiarizassem com diferentes formatos de aula.

3.2. Oficinas: ouvindo as crianças

1. UMA ZEBRA FORA DO PADRÃO¹⁴¹

Objetivo: Promover reflexões acerca do que é construído socialmente, debatendo o significado do que é “padrão”.

Tempo aproximado: 30 min.

Material: Livro de literatura infantil, papel e lápis, lousa.

Preparação: Leitura prévia da história.

Resumo: História de uma zebra que gostava de ser diferente e fazer tudo que não se esperava dela. Além de listras, usava várias estampas diversificadas sem se preocupar com o que iam pensar dela. Adorava criar listas de coisas para serem realizadas completamente fora do padrão.

Orientações curriculares:

- **Objetivos:** Compreender que os sujeitos se organizam em diferentes grupos (escola e arredores, comunidade) e que existem diferentes maneiras de se relacionar dentro de uma mesma coletividade.
- **Conteúdos:** Noções de pertencimento a diferentes grupos; relações sociais no espaço em que a criança vive.

1.1. Atividade:

¹⁴¹ BROWNE, Paula. **Uma zebra fora do padrão**. Rio de Janeiro. Rocco:2011.

Leitura pela professora

Conversa informal sobre a história.

Conversa sobre o que é ser “fora do padrão”.

1.2 Respostas dos alunos: Ser fora do padrão “é ser diferente, fazer coisas diferentes, não se importar com o que os outros pensam, fazer maluquices, ser doido.”

1.3 Convite aos alunos: Escrever/desenhar/ o que eles fazem que consideram fora do padrão.

1.4 Analisando a fala das crianças: As crianças tiveram dificuldade em pensar o que seria fora do padrão para elas. Não se viam fazendo nada diferente do que é tido como normal pela sociedade. Algumas respostas foram interessantes. Vale ressaltar que esta foi a primeira atividade, no primeiro dia de aula com as crianças.

1.5 Avaliação dos alunos: Apesar de não conseguirem visualizar o que faziam fora do padrão, interagiram bem com esse tema. Pediam várias vezes para sermos uma turma fora do padrão com menos atividades escritas e mais brincadeiras ou ainda fazer a famosa “fila de meninos e meninas” de forma diferenciada.

2. CONCORDO X NÃO CONCORDO: Iniciando o percurso

Objetivo: Investigar as ideias dos/as alunos/as acerca das questões de gênero como papéis sociais, desigualdade, violência entre outros para o início das atividades.

Tempo aproximado: 1h30min

Material: papel, caneta, durex, lousa.

Ano escolar: 3º ano do ensino fundamental 1

Preparação: Confeção de três placas: CONCORDO, NÃO CONCORDO, TENHO DÚVIDAS. A turma foi dividida em pequenos grupos para receberem essas placas. Coloquei uma frase no quadro e esses grupos tiveram um tempo para pensar se concordam, se não concordam ou se têm dúvidas. Justificaram suas respostas com o meu estímulo ao pedir argumentos que embasassem suas opiniões.

Orientações Curriculares:

- **Objetivos:** Compreender que os sujeitos se organizam em diferentes grupos (escola e arredores, comunidade) e que existem diferentes maneiras de se relacionar dentro de uma mesma coletividade; reconhecer a existência de discriminação e preconceito, a partir de reflexões sobre situações do cotidiano escolar.
- **Conteúdos:** Noções de pertencimento a diferentes grupos Relações sociais no espaço em que a criança vive; O sentido dos conceitos de: classe social, etnia, gênero, religiosidade, sexualidade, entre outros.

Frases:

1. Meninos e meninas têm os mesmos direitos de ir à escola.
2. A responsabilidade de cuidar da casa e da família é das meninas, pois mulheres sabem fazer isso melhor que os homens.
3. Homem também chora.
4. Menina é mais responsável do que o menino.
5. Meninos e meninas podem brincar juntos de qualquer coisa.
6. Meninas que usam roupas curtas não merecem o respeito dos meninos.
7. Os meninos são melhores de bola do que as meninas, por isso devem ter prioridade no uso da quadra.
8. Os meninos são mais violentos que as meninas.
9. Menina veste rosa e menino azul.
10. Meninos podem brincar de bonecas.

Debate: Através das respostas dos grupos, levantar questionamentos sobre igualdade de direitos, diferenças e violência de gênero.

2.1. Analisando

Com temas bem polêmicos, as crianças se dividiam nas respostas. Trabalharam as discussões em grupo e muitas vezes não chegavam a uma conclusão. Tendiam sempre para o lado do seu gênero. Algumas respostas mais significativas: as meninas acharam que meninos são mais violentos porque se metem mais em brigas; as meninas se sentem mais responsáveis porque tiram notas melhores e ajudam mais em casa; meninos acham que não podem brincar de boneca nem tampouco chorar porque podem ser chamados de “meninas”.

2.2. Avaliando

Oficina bastante construtiva para abertura das discussões de gênero. Além de trabalhar em grupo, ouvindo a opinião do outro, pensaram sobre fatos e coisas que acontecem, mas que são muitos naturalizados no nosso fazer. Aprendem desde cedo, por exemplo, que meninos não brincam de boneca, mas não sabem exatamente o porquê dessa construção. A partir dessa oficina, consegui detectar alguns temas importantes para serem trabalhados em sala de aula, no dia-dia da produção de saberes.

3. O MUNDO NO BLACK POWER DE TAYÓ¹⁴²

Objetivo: Reconhecer a herança africana presente em nossos corpos, nossas formas de pensar e fazer; desenvolver a autoestima ao perceber as multiplicidades do ser.

Tempo aproximado: 45 minutos.

Material: Literatura infantil, caixa, espelho.

Preparação: Leitura prévia da história, montagem de uma caixa com um espelho dentro.

Resumo: o livro conta a história de Tayó, uma menina negra que utiliza diversos penteados no seu Black Power. De uma forma bem lúdica, a autora transcorre sobre herança e ancestralidade, além de trazer o debate para a sala de aula.

Orientações curriculares:

- **Objetivos:** Reconhecer a dimensão negativa dos vários tipos de preconceito, a partir da observação das práticas do dia a dia; identificar as diferenças entre discriminar e acolher.
- **Conteúdo:** O sentido dos conceitos de: classe social, etnia, gênero, religiosidade, sexualidade, entre outros.

3.1. Atividade: Dinâmica do espelho

Entreguei às crianças uma caixa com um espelho com a seguinte mensagem. Aqui dentro tem algo muito especial. Eles abriram a caixa para ver o que há de especial nela e não

¹⁴² OLIVEIRA, Kiusam de. **O mundo no Black Power de Tayó**. São Paulo: Peirópolis, 2013.

contaram para o colega do lado. Algumas respostas dos alunos durante a dinâmica: *Não é tão especial assim. É especial sim, minha mãe me fala sempre.*

A maioria disse que sim, é especial. Muitos não entenderam que o reflexo no espelho era o que havia de mais importante. Conversei com as crianças, mostrando que todos somos especiais, com diferentes tons de pele, diferentes cabelos e formas de ser/agir. Após a dinâmica realizei a leitura com as crianças. Aconteceram algumas interferências dos alunos no meio da história, entre elas destaco: *nunca vi uma história com uma menina com essa cor de pele.*

3.2 Analisando

Conversa sobre o sequestro de negros/negras para a escravidão. As heranças desses povos na cultura, nas formas de pensar e agir. As diferentes tonalidades de pele, os diferentes tipos de cabelo. Vale ressaltar que a escolha do livro foi pensada a partir de uma realidade na turma. Uma menina na sala sofria preconceito por seu cabelo e era sempre questionada por seus colegas o porquê de não alisá-lo. Chegou ao meu conhecimento tal fato e, além das conversas diárias, achei interessante trazer o debate para uma oficina. O espelho foi uma forma encontrada para inserir o debate sobre autoestima. Quantas meninas se veem fora do padrão do que é visto nas histórias? Alguns alunos pontuaram que as heroínas eram sempre loiras e brancas e que muitas vezes os finais felizes culminavam com um casamento. Propus que pensássemos outras histórias onde heróis e heroínas fossem mais parecidos com a gente. Além de atrizes, atores e personalidades que aparecem nas mídias, algumas colocações das crianças merecem destaque:

“Chamar o outro de negro é racismo?”

“A igreja também achava que negros eram inferiores?”

“A macumba é ruim?”

“Tia, a senhora é negra? Mas a senhora não é preta!”

Um aluno citou a primeira mulher negra na novela, pois tal fato estava veiculado nas mídias. A professora lembrou que ela fazia papel de escrava, mas que ainda assim devia ser celebrado. Pedi que lembrassem de outras personagens negras/os e seus papéis nas novelas sem serem empregadas/os ou escravas/os. Um aluno lembrou do filme Pantera Negra e disse: *“Em Wakanda o povo é negro, inteligente e rico”*.

No final da atividade, cada criança recebeu um lápis com frases motivadoras para o início do semestre.

3.3 Desdobrando a atividade:

O debate sobre preconceito e racismo desdobrou-se. Não estava previsto na oficina, mas como a escola é o espaço de movimentos, do fazer e refazer, essa atividade veio complementar o debate e suscitar mais reflexões acerca da temática.

O curta-metragem *Vista minha pele*¹⁴³ foi o escolhido para ser inserido nas discussões. Na realidade distópica da trama, a Europa fora colonizada pelos africanos e todo padrão aceitável era o negro, sendo este último a classe dominante e os brancos os dominados. Da historiografia à moda, a hegemonia era negra.

Discussão em sala: Muitos alunos perceberam que havia algo diferente no filme. Conversamos novamente sobre os processos de escravização. Fizemos o recorte de gênero ao entendermos quais atributos a “miss festa junina” do curta deveria ter para vencer o concurso, cujas características são o que a sociedade espera de uma menina. Alguns meninos disseram que poderia ter esse concurso na escola e que eles poderiam participar também.

4. ATIVIDADE-SURPRESA

Texto trabalhado: Contos de Fadas da mulher moderna, de Luiz Fernando Veríssimo¹⁴⁴

A história começou sem propósito de se tornar uma oficina, porém no decorrer da atividade, suscitou um debate muito interessante e que merece uma apreciação. O texto de Veríssimo narra a história de uma princesa independente, com seu próprio castelo e reino. Um dia cai em seu colo uma rã prometendo ser um príncipe se a mesma o beijar. Ele então se mudaria para o castelo com sua mãe e a princesa se encarregaria dos afazeres de uma “esposa”. A história termina de uma forma cômica, com a princesa literalmente jantando pernas de rã assadas.

¹⁴³ VISTA MINHA pele. Roteiro de Joel Zito Araújo e Dandara. Produzido por CEERT – Centro de Estudos e Relações de Trabalho e Desigualdades, 2004. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=FRq4fkkm5Iw>.

¹⁴⁴ VERÍSSIMO. Luís F. **Conto de fadas para mulher moderna**. Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2017/12/texto-conto-de-fadas-para-mulheres.html>.

A partir da leitura desse texto, suscitou um debate sobre afazeres domésticos.

Destaco algumas frases interessantes:

“Nas outras histórias, a princesa casa com o príncipe e são felizes pra sempre”.

“Minha mãe me disse que antigamente os pais trabalhavam fora e as mães ficavam em casa cuidando dos filhos”.

“Lá em casa eu faço trabalho que falam que é de menina”.

“Nem sempre o casamento é bom. Na televisão passa muita coisa que mostra que nem sempre o casamento é bom”.

Não é porque a mulher é casada que tem que ter filho”.

“Tem marido que fica o dia inteiro no sofá”.

“Tem marido que chega cansado e faz nada em casa”.

No auge do debate, um funcionário da limpeza que passava pela sala pediu a palavra.

Transcrevo aqui um resumo da sua fala para as crianças:

A tia está falando uma coisa séria. Eu sempre ajudei minha mãe e hoje aprendi a fazer tudo. Meus pais trabalhavam fora e cada irmão tinha uma tarefa. Hoje eu faço as coisas em casa. Minha esposa também trabalha, então chego mais cedo e adianto o jantar, arrumo casa. Não é vergonha fazer as tarefas de casa. Tudo isso porque aprendi.

Finalizamos com um desenho sobre o tema, com cartazes incentivando a todas/os a dividirem as tarefas em casa.

5. MULHERES: DO VENTRE QUE GERA A VIDA À MÃO QUE LUTA E TRABALHA

Objetivo: Perceber, através de pinturas e imagens, a mudança no tempo e espaço na vida das mulheres.

Tempo aproximado: 40 minutos.

Material: slides com imagens de mulheres em diferentes tempos históricos.

Orientações curriculares:

- **Conteúdos:** Relações de trabalho no meio em que a criança vive: atividades relativas ao trabalho desenvolvido na família, na turma e na escola. O cotidiano da família, da escola e da comunidade em diferentes épocas; A composição pai/mãe/filho como não sendo o único tipo de família existente em nossa sociedade

- **Objetivos:** Construir noções de temporalidade – o tempo cronológico; perceber e entender as transformações sociais, espaciais, culturais e históricas acontecidas no local de moradia, na escola e na comunidade.; Caracterizar as transformações do cotidiano dos diferentes grupos sociais, em diferentes épocas: vestuário, habitação, transporte, alimentação, educação, lazer, entre outros.

5.1. Atividade

Iniciei a oficina com imagens de mulheres trabalhadoras de uma fábrica. Perguntei se aquela foto era atual ou antiga. Chamei a atenção para observarem a qualidade da foto, as cores e os trajés. Chegaram à conclusão de que a foto se referia a um fato do passado. Conversamos sobre as condições de trabalho das mulheres no passado. Estas, que trabalhavam para ajudar no sustento da família, se diferenciavam das mulheres da elite que não precisavam trabalhar. Questionaram se somente as mulheres trabalhavam nessas fábricas. Conversamos sobre as diferenças dos trabalhos e que homens geralmente ficavam em outros setores e recebiam melhores salários, mesmo exercendo tarefas similares às das mulheres. A foto seguinte foi de uma reivindicação de mulheres trabalhadoras de uma fábrica. Perguntei aos alunos o que poderia estar acontecendo. Um aluno respondeu que ela estava gritando porque queria “ganhar mais” e ela “queria ser prefeita”. Conversamos sobre os direitos das mulheres no passado, sobre o direito de votar e ser votadas. A foto seguinte era uma pintura. Perguntei se tal arte se referia ao passado ou ao presente. Observaram os trajés e viram que se tratava do passado. Perguntei então porque não era uma foto em vez de pintura. Chegaram à conclusão de que a fotografia ainda não havia sido inventada. Pesquisamos juntos o ano de sua invenção e então percebemos que a pintura se referia a um período anterior à 1826, ano que se tem o registro da primeira fotografia. Perguntei se achavam que as mulheres da imagem eram ricas ou pobres. Disseram que eram ricas por causa de suas roupas, que parecem ricas porque nas novelas mostram as ricas com aquelas roupas e chapéus grandes. Lembraram que tinham os escravos também. A imagem seguinte também foi uma pintura do artista francês Jean-Baptiste Debret (1768-1848)¹⁴⁵, retratando a refeição de uma família abastada no Rio de Janeiro. Destaque para os escravos domésticos e para as crianças escravas aos pés da mesa. Através de perguntas direcionando a análise, observamos as crianças sendo tratadas como animais, a posição dos escravos e dos senhores

¹⁴⁵ DEBRET, Jean-Baptiste - **Família Brasileira no Rio de Janeiro**. Disponível em <http://www.historia.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=13&evento=1>. Acesso em 10/11/2019.

brancos. Conversamos sobre a época das grandes navegações em que artistas viajavam retratando através de pinturas o cotidiano e que foi através dessas artes que muitos fatos do passado ficaram conhecidos. A imagem seguinte retratava mulheres operárias nos dias de hoje. Fiz o mesmo roteiro de perguntas. Observaram que se tratava de uma imagem de mulheres negras trabalhadoras nos dias de hoje. Finalizamos os slides com imagens de diferentes configurações familiares. No início, demoraram para reconhecer as relações homoafetivas em algumas imagens. Conversamos sobre essas diferentes famílias e juntos criamos uma lista do que é preciso para constituir uma. Alguns itens da lista: amor, respeito, união, cuidado.

6. ENCERRANDO OS TRABALHOS

Ao final do ano letivo, foi proposto que as crianças relembassem a primeira história lida com eles. Na verdade, “Uma zebra fora do padrão” foi uma história inesquecível para as crianças, pois elas a mencionavam sempre. Entreguei a atividade realizada com esse livro, onde deveriam desenhar coisas feitas por eles que eram fora do padrão, assim como a protagonista da história. Muitos acharam graça do que tinham escrito, como: beber água com açúcar, brincar debaixo de cobertor, por terem inventado tais coisas. No entanto, ao revisitarem o tema, viram que não era tão difícil assim ser fora do padrão e que na sala, fazíamos muitas coisas. Eles listaram:

- Meninos que brincam de Barbie;
- Meninas que não gostam de rosa;
- Não fazíamos filas separadas por gênero;
- “Aula falada” (eles estranhavam as aulas que não tinham registro no quadro e caderno);
- A professora corrige as atividades com canetas coloridas (rosa, laranja, verde, roxa).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

NÃO DIGA QUE A VITÓRIA JÁ ESTÁ PERDIDA

Com a supressão da palavra gênero dos planos de educação e a nítida interferência do MESP na consolidação da BNCC cabe a seguinte reflexão: Como as instituições educacionais devem lidar com os números de violência de gêneros não ocorridos apenas extramuros, mas também dentro da escola? Como foi versado ao longo dessa pesquisa, as desigualdades são reproduzidas dentro e fora do contexto escolar. Discutir gêneros nas escolas é uma forma de tornar esses espaços mais inclusivos, sem anular as diferenças entre os indivíduos. A escola é um cenário privilegiado de formação de ideias e é nesse espaço que precisamos investir para construirmos uma sociedade mais justa. Um espaço de convivência, onde cada uma e cada um se sintam parte integrante, onde sejam respeitadas as pluralidades do ser.

É importante dizer que a idealização para este estudo era trazer o debate para toda comunidade escolar; alunos/as, responsáveis e professores. Em meio à ostensiva campanha contrária ao debate, é importante criar uma grande rede de troca de experiências e de informações. No entanto, alguns pontos precisam ser aqui elencados como fatores que levaram à determinadas modificações na pesquisa. Um fator preponderante foi a vitória nas urnas de um projeto político conservador que tem a escola como um de seus alvos prediletos, principalmente no que se refere às questões de gêneros. As tentativas de coerção desse debate fazem parte do projeto político do grupo vencedor na última eleição presidencial, com propostas recheadas de ameaças aos professores. É preciso destacar que a região em que a escola é inserida, zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, votou maciçamente nesse projeto. Outro fator foi o espaço/estrutura da escola em que atuou ter sido drasticamente reduzido devido a interdição por perigo de desmoroamento. A unidade passou a funcionar com três turnos. A carga horária foi reduzida para três horas e o espaço físico pela metade. Assim, outros caminhos foram pensados e novas propostas surgiram. Foram criadas aulas em formato de oficinas e aplicadas com as crianças em sala de aula, com os recursos possíveis e acessíveis.

Como já vimos, gênero é um conceito operador que cria sentido para as diferenças percebidas em nossos corpos e articula pessoas, emoções, práticas dentro de uma estrutura de poder e é, nesse sentido, que o conceito de gênero tem sido historicamente útil para que

muitas pesquisas consigam identificar mecanismos de reprodução de desigualdades no contexto escolar.

Nessa perspectiva, a abordagem dessa temática nas salas de aula é uma questão cara a esse estudo. Sair do âmbito acadêmico e permitir que alcance os discursos escolares torna-se cada vez mais urgente. Os números da violência já citados confirmam essa imprescindibilidade. A cada dia nos deparamos com casos que se tornaram notáveis na mídia, causando comoção e indignação por parte da população. Ser mulher e escrever sobre esse tema nos fere a própria pele. É sobre nossos corpos, nossos direitos, nossas vidas. Quantas mulheres e meninas sofrem longe dos holofotes, invisibilizadas pela condição social ou pela cor da pele! Quantas mulheres sofrem no silêncio absurdo das violências domésticas involucradas na nauseante cultura do estupro! Viver em uma sociedade onde é permitido que nossos corpos possam ser tocados, violados, assediados e onde leis são manipuladas para encobrir tais crimes, é estar em constante alerta. Hoje não sou eu, mas um dia poderá ser. Esse sistema que busca escravizar nossos corpos pode parecer paralisante, mas ele é motor para nos movimentarmos. O silêncio já foi rompido e não aceitaremos que nos calem. Seremos a voz de quem hoje não pode gritar. Nossos ecos serão ouvidos e outros silêncios serão rompidos.

Discutir essas questões em sala de aula é um grande passo. É na escola que se começa a desconstruir padrões que geram violência e exclusão. É imperativo que se contrarie, dessa forma, esses grupos políticos conservadores e religiosos que travancam o progresso do debate e atuam contra a igualdade e o direito à diferença. Ao contrário das especulações acerca de doutrinas e ideologias amplamente propagadas por esses grupos, o conceito de gênero está ligado ao conhecimento científico, sem aparelhamentos ideológicos como insistem em divulgar.

É no dia a dia da sala de aula que se constrói relações, debatendo, abrindo espaços de diálogo, desconstruindo estereótipos e promovendo reflexões. Dentro desse espaço democrático, a prática será de respeito ao diverso, sem reprodução de desigualdades que desembocam em atos de violência.

Precisamos criar mecanismos para não focar na mera transmissão de conhecimentos e sim na produção de uma consciência verdadeira, crítica e autônoma. É imprescindível que lute contra projetos engessantes para funcionarmos como parte do processo de emancipação dos sujeitos sociais.

Concordando com Tomaz Tadeus Silva,

A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular.¹⁴⁶

Debater gêneros em sala de aula não é doutrinar alunas e alunos, não é ensiná-los a serem meninos ou meninas, é sim ensinar a serem pessoas que valorizam a vida, todas as vidas. Não é ideologia, no sentido que os grupos conservadores e religiosos acreditam, é educação.

A dimensão propositiva deste trabalho é uma ação pedagógica focada nas experiências diárias como regentes de história, articulando as aulas com a promoção do respeito e do bem comum. Desta forma, busca-se proporcionar ferramentas às/aos estudantes que ensinem a pensar historicamente sobre a construção das identidades. Caminhando nesse sentido, acredito que a sala de aula é um espaço de interlocução de conhecimentos, de construção de significações e sentidos, de entrelace entre saber e fazer, entre teoria e prática. Discutir as questões de gênero em sala de aula é abrir caminhos para a igualdade e justiça.

Que sejamos pontes para esses caminhos.

Esse estudo é um movimento de rupturas, de construções e de sonhos. Segue a linha de uma pedagogia engajada que caminha para a transformação. Segue um Ensino de História que vai de encontro à emancipação dos sujeitos.

Que nesse espaço nossos/as alunos/as tenham voz. É nessa educação que acredito. Finalizo este trabalho da mesma forma que iniciei as aulas com a resposta à pergunta instigante de um certo professor sobre o porquê de ensinar/estudar história. Que ocupemos esses espaços, que lancemos luz sobre o que é obscurecido, voz aos silenciados e que possamos acreditar e lutar por uma escola verdadeiramente democrática. Como Paulo Freire¹⁴⁷ nos ensinou, esperar não é verbo intransitivo. Seu complemento é luta. É de batalhas que se vive a vida.

Aqui termino com esperança.

¹⁴⁶ SILVA, Tomaz Tadeu da. **A Produção Social da Identidade e da Diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. . Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

¹⁴⁷ FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ALEMANY, Carla. **Violências** in Dicionário crítico do feminismo. HIRATA, Helena et al [org]. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

ANDRÉ, M. **Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação**. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.1, no. 1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6>. Acesso em 04/11/2020.

ANPUH. **Não ao Projeto de Lei “Escola Sem Partido”**. Disponível em <http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3422-nota-da-anpuh-nao-ao-projeto-de-lei-escola-sem-partido>. Acesso em 24/10/2016.

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

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Difusão Europeia do Livro. 4ª Ed. São Paulo, 1970.

BIRRI Fernando, citado por Eduardo Galeano in ‘**Las palabras andantes?**’ de Eduardo Galeano. Siglo XXI, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. 11º ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL, **Base Nacional Curricular Comum**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 23/06/2018.

_____. PROJETO DE LEI DO SENADO nº 193, de 2016. Disponível em <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>. Acesso em 24/10/2016.

_____. Supremo Tribunal Federal (STF). **Diversidade** / Supremo Tribunal Federal. – Brasília: STF, Secretaria de Documentação, 2020. P.27-8.

_____. **Comissão de Educação**. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/plano-nacional-de-educacao/historico>. Acesso em 26/03/2020.

_____. **Lei 11.340** de 7 de agosto de 2006. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em 12/10/2016.

_____. **Lei 13.104** de 9 de março de 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm. Acesso em 12/10/2016.

_____. **PL 867/2015**. Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichade-tramitacao?idproposicao=1050668>. Acesso em 04/11/2020.

_____. **Plano Nacional de Educação (2014/2024) em Movimento**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 20/10/2016.

BROWNE , Paula. **Uma zebra fora do padrão**. Rio de Janeiro. Rocco:2011.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

_____. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo** in LOURO, Guacira L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em movimento**. Estudos avançados 17(49). 2003. P. 117-132. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/eav/article/viewFile/9948/11520>. Acesso em 06/10/2016.

_____. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

_____. **Gênero, raça e ascensão social**. Revista Estudos Feministas. N° 2/95. Ano 3 552. 2º semestre 95. PP. 544/552

COLLIN, Françoise. **Diferença dos sexos (teorias da)** in Dicionário Crítico do Feminismo. Helena Hirata et al (orgs). São Paulo: Editora, UNESP, 2009.

COLLINS, Patricia Hill. **O que é um nome? Mulherismo, Feminismo Negro e, além disso.** Cadernos Pagu (51), 2017.

COOPER, Hilary. **Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos.** Educar, Curitiba, Especial, p. 171-190, 2006. Editora UFPR..

CUESTA-FERNANDEZ, Raimundo. La historia social del curriculum y la Historia como disciplina escolar. P.17 **In Sociogénis de una disciplina escolar: La Historia.** Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

CRENSHAW, Kimberle. **A Interseccionalidade na Dabstractiscriminação de Raça e Gênero.** Relações Raciais (1ª edição), 2012.

DAHER, Júlia. De olho nos planos. **Base Nacional aprovada, como fica a questão de gênero na escola?** Disponível em <http://www.deolhonosplanos.org.br/bncc-aprovada-genero-orientacao-sexual/>. Acesso em 07/12/2018.

DAVIS, Angela. **Mulher, raça e classe.** Tradução livre. Plataforma Gueto, 2013.

_____. Vamos Subir todas juntas: perspectivas radicais sobre o empoderamento das mulheres afro-americanas **in Mulheres, Cultura e Política.** São Paulo: Boitempo, 2017.

DEBRET, Jean-Baptiste - **Família Brasileira no Rio de Janeiro.** Disponível em <http://www.historia.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=13&evento=1>. Acesso em 10/11/2019.

DESPENTES, Virginie. **Teoria King Kong.** Trad.: Marcia Bechara. São Paulo: n-1 edições, 2016.

FERNANDES, M. **Fábulas fabulosas.** 12 ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1991[1964].

FERNÁNDEZ, Antoni Santisteban Fernández. **La formación en competencias de pensamiento histórico.** Universidad Autònoma de Barcelona. Clío & Asociados, 2010.

FERREIRA, Carolina Branco de Castro. **Feminismos web: linhas de ação e maneiras de atuação no debate feminista contemporâneo**. Dossiê: percursos digitais: corpos, desejos, visibilidades. Cadernos Pagu(44), janeiro-junho de 2015:199-228. ISSN 1809-4449.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FURLANI, Jimena. **Existe ideologia de gênero?** Disponível em <http://apublica.org/2016/08/existe-ideologia-de-genero/>. Acesso em 23/10/2016.

GONÇALVES, Andréa Lisly. **História e gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.

HANISCH, Carol. **O Pessoal é político**. Disponível em <http://carolhanisch.org/CHwritings/PIP.html>. Acesso em 19/09/2016.

HIRSCHMAM (1992) *apud* SEPULVEDA, Denize, Sepulveda, J.A. Universidade Federal Fluminense - UFF . **Práticas conservadoras: suas influências nas tessituras identitárias de gêneros e sexualidades**. Periferia (Duque de Caxias) , v. 9, p. 16-37, 2017.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade** . 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

_____. **Intelectuais negras**. Estudos feministas. N 2/95. Disponível em <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/10/16465-50747-1-PB.pdf>. Acesso em 14/06/2019.

_____. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2ªed. São Paulo: Editora WMF. Martins Fontes, 2017.

IPEA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da Violência 2020**. Brasília: Ipea, 2020. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/25/infografico-atlas-da-violencia-2020>. Acesso em 04/11/2020.

JABARDO, Mercedes [Ed]. **Nuevas narrativas. Discurso postcolonial e identidades diaspóricas** in *Feminismos negros: Una antología*. Traficantes de Sueños, 2012.

JUNQUEIRA, R. D. [Org.]. **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LINS, Beatriz Accioly [et al]. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Editora reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: Ensaio sobre a sexualidade e teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

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

LUGONES, María. **Rumo a um feminismo descolonial**. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro, 2014.

MACEDO, Elizabeth. **As demandas conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017.

MIGUEL, Luis Felipe. A identidade e a diferença *in* **Feminismo e Política**. São Paulo: Boitempo, 2014.

_____. **Da “doutrinação marxista” a “ideologia de gênero”**: Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. *Direito e Práxis*. Rio de Janeiro, v.7, n.15, 2016.

MONTERO, Mateos J. La formación crítica em El espacio fedicariano. El caso de Fedicaria-Salamanca *in* VIÑAO, Antonio. **A história das disciplinas escolares**. *Revista Brasileira de História da Educação* nº18. Set/dez, 2008.

NAGIB, Miguel. **Programa Escola sem Partido**. Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/movimento>. Acesso em 04/06/2018.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a Identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras.** Revista História. Hoje, v. 1, nº 1, p. 29-44, 2012.

OLIVEIRA, Kiusam de. **O mundo no Black Power de Tayó.** São Paulo: Peirópolis, 2013

ORO, Ari Pedro *in* MIGUEL, Luis Felipe. **Da “doutrinação marxista” à "ideologia de gênero" - Escola Sem Partido e as leis da mordação no parlamento brasileiro.** Rio de Janeiro, Vol. 07, N. 15, 2016, p. 590-621. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163/18213>. Acesso em 17/03/2020.

PEDRO, Joana Maria. **Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica.** HISTÓRIA, SÃO PAULO, v.24, N.1, P.77-98, 2005.

PENNA, Fernando A. "Escola sem Partido" como ameaça à Educação Democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola *in* **Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos Séculos XX e XXI** André Roberto de A. Machado, Maria Rita de Almeida Toledo [orgs]. São Paulo: Cortez, 2017.

PERONA, Angeles Jiménez. **El feminismo liberal estadounidense de posguerra: Betty Friedan y la refundación del feminismo liberal** *in* Teoría feminista : de la ilustración a la globalización. ÁLVAREZ, Ana de Miguel [coord.], PUENTE, Celia Amorós [coord.]. Espanha: Editorial Minerva, 2005.

PULEO, H. Alicia. **Lo personal es político: el surgimiento del feminismo radical** *in* Teoría feminista: de la ilustración a la globalización. ÁLVAREZ, Ana de Miguel [coord.], PUENTE, Celia Amorós [coord.] Editorial Minerva, Espanha, 2005.

RAGO, Margareth. **Adeus ao Feminismo?** Feminismo e (pós) modernidade no Brasil. Cadernos AEL-Mulher, História e Feminismo Pp.11-43. n.3/4,1995/1996.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio.** Marília: Lutas Anticapital, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares: Áreas Específicas**. Rio de Janeiro, 2010.

SARDENBERG, Cecília M. B. **O pessoal é político: conscientização feminista e empoderamento de mulheres**. Inc.Soc., Brasília, DF, v.11 n.2, p.15-29, jan./jun. 2018.

SCHWEBEL, Dominique Fougeyrollas. **Movimentos feministas** in Dicionário Crítico do Feminismo. Helena Hirata et al [orgs]. São Paulo: Editora, UNESP, 2009.

SEPULVEDA, Denize ; sepulveda, j.A. Universidade Federal Fluminense - UFF . **Práticas conservadoras: suas influências nas tessituras identitárias de gêneros e sexualidades**. Periferia (Duque de Caxias) , v. 9, p. 16-37, 2017.

_____, Denize; AMARO, Ivan [orgs]. **Gêneros, sexualidades e educação na ordem do dia**. Curitiba: CRV, 2018.

SILVA, Tatiana Dias. **Mulheres negras, pobreza e desigualdade de renda** in Dossiê mulheres negras : retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil . MARCONDES, Mariana Mazzini [org] et al. Brasília : Ipea, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A Produção Social da Identidade e da Diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. . Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. Coleção: Pensamento e ação no magistério. São Paulo: Scipione, 2004.

SOIHET, Rachel. **Mulheres pobres e violência no Brasil urbano** in História das Mulheres do Brasil. Del Priori, Mary [org].10ªed. São Paulo: Contexto, 2015.

SPIZZIRRI, Giancarlo ; PEREIRA, Carla Maria de Abreu ; ABDO, Carmita Helena Najjar. **O termo gênero e suas contextualizações**: Programa de Estudos em Sexualidade (ProSex) do Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Diag, 2014.

VERÍSSIMO. Luís F. **Conto de fadas para mulher moderna**. Disponível em:
<https://armazemdetexto.blogspot.com/2017/12/texto-conto-de-fadas-para-mulheres.html>.

VIEIRA, José Jairo. RAMALHO, Carla Chagas. VIEIRA, Andréa Lopes da Costa . **A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero.** RPGE– Revista online de Política e Gestão Educacional, v.21, n.1, p.64-80, 2017. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/viewFile/9746/6592>. Acesso em em 26/03/2020.

VILHENA, Junia de ; ZAMORA, Maria Helena. **Além do ato: os transbordamentos do estupro.** Revista Rio de Janeiro, n. 12, jan-abril 2004. PP 115-130.

VISTA minha pele. Roteiro de Joel Zito Araújo e Dandara. Produzido por CEERT – Centro de Estudos e Relações de Trabalho e Desigualdades. Duração: 26 minutos. 2004. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=FRq4fkkm5Iw>.

ANEXO

NA LUTA QUE A GENTE SE ENCONTRA: Caderno de Oficinas

D I V E R S I D A D E

em

R E D E



Oficinas

GÊNEROS

em sala de aula

Por

Janine Barbosa Pereira Ramos

APRESENTAÇÃO

Rede é uma palavra antiga que, segundo o dicionário Aulete¹⁴⁸, significa o entrelaçamento de fios e cordas que formam diferentes figuras de diferentes tamanhos e espessuras. Que possamos ser esses pontos ligados entre em si, superando falhas, produzindo multiplicidades de ideias e fazeres. Como Sepulveda e Amaro (2018), entendo que *As escolas são espaçotempos que se configuram como emaranhados bastantes complexos e, portanto, preches de possibilidades, de conexões, de acontecimentos, de contradições, de dissensos, de consensos*¹⁴⁹. Abracemos o debate, valorizemos as diferentes formas de ser e estar no mundo. Não há mais espaço para o silêncio!

Nosso cotidiano é resultado de diversos processos históricos. Falar, pensar e trabalhar com o conceito de gêneros em sala de aula é um dos caminhos para construirmos uma educação inclusiva, livre de preconceitos e práticas machistas.

É preciso, pois, debruçar-se sobre a história das mulheres, suas lutas com seus avanços e permanências. Em diferentes contextos, mulheres foram às ruas, se organizaram, reivindicaram e denunciaram as desigualdades da sociedade patriarcal.

Conhecer o protagonismo feminino ao longo da história não é tarefa fácil. Ainda que a pesquisa sobre a História das mulheres tenha trazido avanços, muitos foram os entraves para o conhecimento dessa narrativa.

A categoria gênero surge na década de 1960. Joan Scott introduz em seu artigo publicado no Brasil em 1990, retomando a diferença entre sexo e gênero, já empregada por Robert Stoller.¹⁵⁰ Encontrando solo fértil no Brasil, os estudos de gêneros alavancaram nos idos dos anos oitenta e pelas décadas seguintes.

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas. Através da educação familiar, brincadeiras, no acesso a bens culturais, conteúdos veiculados pelas diferentes mídias, formação religiosa entre outros dispositivos. É um processo minucioso, sutil e sempre inacabado. Não podemos esquecer as diversas instâncias e instituições em que vivemos mergulhados/as.

¹⁴⁸ DICIONÁRIO AULETE. Disponível em <https://www.aulete.com.br/rede>. Acesso em 04/11/20.

¹⁴⁹ SEPULVEDA, Denize; AMARO, Ivan [org] *Gêneros, sexualidades e educação na ordem do dia*. Curitiba: CRV, 2018.

¹⁵⁰ PEDRO, Joana Maria. *Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica*. HISTÓRIA, SÃO PAULO, v.24, n.1, p.77-98, 2005.

Estas oficinas foram pensadas como facilitadoras da inclusão da temática gênero no ensino de história para as séries iniciais do Ensino Fundamental. São caminhos que podem ser discutidos, ampliados de acordo com a realidade de cada sala de aula.

É no dia a dia que se começa desde cedo a desconstruir padrões que geram violência e exclusão, a perceber e assimilar padrões que geram violência. E, portanto, é também cedo que se deve trabalhar na desconstrução ou na construção de uma nova forma de relacionar-se, de conviver, de realizar algo juntos.

A escola é espaço de socialização e conhecimento. Deve ser, pois, o espaço para estimular o debate, a reflexão, o aprendizado e a consciência crítica. Ela não pode, portanto, se manter neutra em situações de opressão, desigualdade e violência. Ela precisa deter-se em pessoas, nos diversos sujeitos, nas diferentes formas de ser.

Como Paulo Freire nos ensinou, que possamos nos mover enquanto lutamos.¹⁵¹

Que estas atividades, alimentadas pelo chão da escola, sejam caminhos abertos, sejam novas possibilidades de encontros com uma pedagogia da esperança..

¹⁵¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 13ª ed.



VOCÊ CONCORDA? Iniciando o percurso

Objetivo: Investigar as ideias dos/as alunos/as acerca das questões de gêneros como papéis sociais, desigualdade, violência entre outros para o início das atividades.

Tempo aproximado: 1h30min

Material: papel, caneta, fita adesiva, lousa.

Ano escolar: 2º ao 4º ano do Ensino Fundamental.

Preparação: Confeção de três placas: CONCORDO, NÃO CONCORDO, TENHO DÚVIDAS. A turma é dividida em pequenos grupos para receberem essas placas. Colocar uma frase no quadro e dar um tempo para pensarem se concordam, se não concordam ou se têm dúvidas sobre a assertiva. Pedir para justificarem suas respostas, estimulando a exposição de argumentos que embasem suas opiniões.

Exemplos de frases:

1. Meninos e meninas têm os mesmos direitos de ir à escola.
2. A responsabilidade de cuidar da casa e da família é das meninas, pois mulheres sabem fazer isso melhor que os homens.
3. Homem também chora.
4. Menina é mais responsável do que o menino.
5. Meninos e meninas podem brincar juntos de qualquer coisa.
6. Meninas que usam roupas curtas não merecem o respeito dos meninos.
7. Os meninos são melhores de bola do que as meninas, por isso devem ter prioridade no uso da quadra.
8. Os meninos são mais violentos que as meninas.
9. Menina veste rosa e menino veste azul.
10. Meninos brincam de bonecas.
11. Meninos e meninas têm os mesmos direitos de ir à escola.



Ampliando o debate: Através das respostas dos grupos, levantar questionamentos sobre igualdade de direitos, diferenças e violência de gêneros. Para cada frase, ou para um conjunto delas, trazer fontes históricas que as problematizem. Uma imagem das primeiras jogadoras de futebol, no Brasil e o ano ou uma imagem de um homem cozinhando ou cuidando dos filhos/as, por exemplo. Dessa forma, insere-se a temática temporal para problematizar as frases e discutir as naturalizações de certas sentenças.

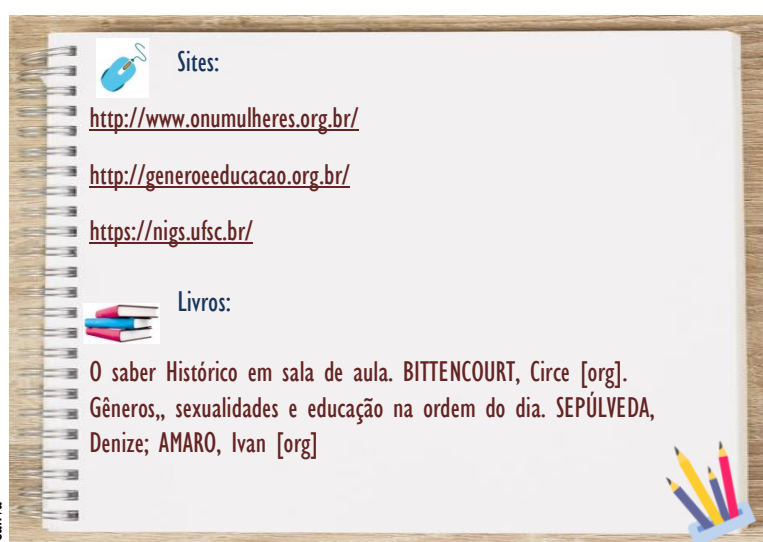
Fundamentando

Na prática da sala de aula, a problemática acerca de um objeto de estudo pode ser construída a partir das questões colocadas pelos historiadores ou das que fazem parte das representações dos alunos de forma tal que eles encontrem significado no conteúdo que aprendem. Dessa maneira pode-se conseguir dos educandos uma atitude ativa na construção do saber e na resolução dos problemas de aprendizagem. É preciso que se leve em consideração o fato de que a História suscita questões que ela própria não consegue responder e de que há inúmeras interpretações possíveis dos fatos históricos. Nesse caso, a problematização é um procedimento fundamental na educação Histórica.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula in O saber histórico na sala de aula. BITTENCOURT, Circe (org). 12ªed. São Paulo: Contexto, 2017, p.60.

Canva

Para saber mais!



Sites:

- <http://www.onumulheres.org.br/>
- <http://genereeducacao.org.br/>
- <https://nigs.ufsc.br/>

Livros:

- O saber Histórico em sala de aula. BITTENCOURT, Circe [org].
- Gêneros,, sexualidades e educação na ordem do dia. SEPÚLVEDA, Denize; AMARO, Ivan [org]

Canva



Competências da BNCC

Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.

2

Quem conta um conto, aumenta o encanto

Objetivo: Reconhecer a herança africana presente em nossos corpos, nossas formas de pensar e fazer;

Tempo aproximado: 45 minutos.

Material: Literatura infantil, caixa, espelho.

Ano escolar: 1° ao 5° ano.

Preparação: Leitura prévia da história, montagem de uma caixa com um espelho dentro.

Desenvolvimento: Entregar às crianças uma caixa com um espelho com a seguinte mensagem. “Aqui dentro tem algo muito especial.”

Ao abrir a caixa para ver o que há de especial nela não deverão contar para o/a colega do lado.

Instigá-los a pensar sobre o que viram, deixando que as crianças se expressem sobre seus sentimentos e pensamentos, dando abertura a depoimentos que poderão surgir nesse momento. Algumas questões possíveis: O que faz cada um/a ser especial? Somos semelhantes e diferentes - o que isso significa? Temos direitos iguais - por quê? Após a dinâmica, realizar a leitura com as crianças, proporcionando momentos de interação para que se expressem, observem personagens e reflitam sobre as pluralidades contidas em uma história de literatura infantil.

Sugestões de livros para a contação de histórias:

ARRAES, Jarid. *As lendas de Dandara*. São Paulo: Editora de Cultura, 2016.

ALMEIDA, Gercilga de. *Bruna e a galinha d'Angola*. Rio de Janeiro: Editora Didática e Científica e Pallas Editora, 2000.

BROWNE, Paula. *Uma zebra fora do padrão*. Rio de Janeiro. Rocco:2011.

GOMES, Nilma Lino. *Betina*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

OLIVEIRA, Kiusam de. *O mundo no Black Power de Tayó*. São Paulo: Peirópolis, 2013.

_____. *Omo- OBA: Histórias de Princesas*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

PATERNI, Semíramis. *A cor da vida*. Belo Horizonte: Lê, 1997. (Coleção imagens mágicas)

ROSA, Sônia. *O Menino Nito – afinal, homem chora ou não?* Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2002.

_____. *Quando a escrava Esperança Garcia escreveu uma carta*. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2013.




Fundamentando

Todo mundo ama uma história e as histórias sempre estão no centro da educação dos anos iniciais. De fato, Bage (2003) sugere que todo o currículo deve ser organizado ao redor de histórias. As crianças podem relacionar suas próprias experiências de tempo com histórias em livros de gravuras sobre outras crianças e famílias. Também podem relacionar histórias de ficção sobre crescimento e mudanças. As biografias pessoais das crianças e das pessoas que elas conhecem podem ser usadas como ponto de partida para explorar o passado por meio de sua experiência direta.

COOPER, Hilary. *Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos*. Educar, Curitiba, Especial, p. 171-190, 2006. Editora UFPR. P.177.

Para saber mais!



Sites:

- www.africaeaficanidades.com.br
- www.acordacultura.org.br
- <https://www.geledes.org.br/>

Livros:

- COOPER, Hilary. *Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos*.
- SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*
- URBAN, Ana Claudia. LUPORINI, Teresa Jussara. *Aprender e ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. São Paulo: Cortez, 2015.



Competências da BNCC

Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

MULHERES: Do ventre que gera a vida à mão

que luta e trabalha

Objetivo: Perceber, através de pinturas e fotografias, a mudança no tempo e espaço na vida das mulheres.

Tempo aproximado: 40 minutos.

Material: Slides com imagens de mulheres em diferentes tempos históricos.

Ano escolar: 2° ao 5° ano.

Desenvolvimento: Iniciar a atividade direcionando as discussões para que as crianças aprendam a observar e a inferir, através de fontes históricas, interpretações do passado.:

Sugestões de questionamentos

- ✓ Que pessoas estão representadas?
- ✓ Que tipo de trabalho elas estão realizando?
- ✓ Como estão vestidas?
- ✓ Que lugares estão representados?
- ✓ Há alguma data escrita?!
- ✓ Pelas vestimentas e trabalho exercido percebe-se a classe social destas mulheres?

É possível refletir com os alunos sobre as mudanças no tempo, abrindo espaços para diferentes percepções sobre o passado, construindo juntamente com as crianças a descrição do documento histórico. É possível desdobrar essas atividades convidando as crianças a criarem histórias a partir das fotografias, recolher fotografias antigas, organizando-as em uma linha do tempo ilustrativa, desenvolvendo a ideia de passado e das relações entre passado e presente, observando semelhanças e diferenças de forma lúdica e prazerosa.

Sugestões de imagens



J. DEBRET. Um jantar brasileiro, 1827.



J. J. J. TISSOT. Le Couûter, 1869.



R. VIOLLET. Mulher trabalha em fábrica de armamento em 1916.



Imagem: www.nossaciencia.com



Imagem: www.otdugt.com.br


Fundamentando

O trabalho com fontes históricas não se identifica com a ideia de “recurso” para as aulas de história. Sua presença nessa disciplina é um aspecto obrigatório, porém o trabalho com as fontes deve ser integrado gradativamente à prática dos professores e dos alunos, possibilitando aos discentes o contato com diferentes fontes históricas.

É importante ressaltar que o trabalho com fontes deve contribuir para que os alunos desenvolvam a capacidade de ler e de interpretar, organizando argumentos em relação à História.


URBAN, Ana Claudia. LUPORINI, Teresa Jussara. *Aprender e ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. São Paulo: Cortez, 2015. P 41.

Para saber mais!



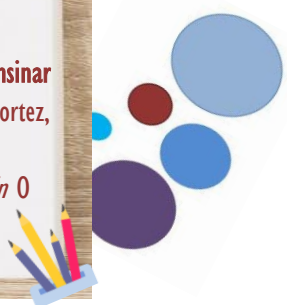
Sites:

<https://bndigital.bn.gov.br/>
arquivonacional.gov.br
Biblioteca Mundial Digital: <https://www.wdl.org/pt/>
Museu Nacional de Belas Artes: <https://mnba.gov.br/portal/>



Livros:

URBAN, Ana Claudia. LUPORINI, Teresa Jussara. *Aprender e ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. São Paulo: Cortez, 2015.
BITTENCOURT, Circe. *Livros didáticos entre textos e imagens in O saber Histórico em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2017.



Competências da BNCC

Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.

Quem não curte um curta?

Objetivo: Aproximar os alunos da arte audiovisual, proporcionando momentos de análise da linguagem fílmica, de inferências sobre os fatos históricos explícitos ou não de acordo com a temática apresentada.

Tempo aproximado: 1h 30min

Material: Computador, projetor.

Ano escolar: 3º ao 5º ano.

Preparação: Vídeos que tratem das questões de gêneros.

Desenvolvimento: Para esta oficina, foram escolhidos dois curtas-metragens para análise: Vista minha pele¹⁵² e Cores e botas¹⁵³, cujos marcadores gênero e racismo se sobressaltam.



Vista minha pele conta uma realidade distópica. Na trama, a Europa fora colonizada pelos africanos e todo padrão aceitável era o negro, sendo este último a classe dominante e os brancos os dominados. Da historiografia à moda, a hegemonia era negra.

Cores e botas apresenta a história de Joana, uma menina da classe média cujo sonho era ser paqueta, como muitas meninas de sua idade nos anos 80. Joana é negra e a partir do teste, novos olhares são despertados.



Caminhos para análise de filmes:

- ✓ Que história é contada no filme?
- ✓ Que cenas chamaram sua atenção?
- ✓ Como são as/os personagens do filme? Qual (is) característica(s) dos personagens podemos observar através do filme?
- ✓ Você criaria outro final para o filme? Qual?
- ✓ A história do filme tem relação com o que vivemos em nosso cotidiano?
- ✓ Como você agiria se fosse um/a determinado/a personagem? (A escolher)



Os filmes foram pensados seguindo os marcadores gênero e racismo. É importante que estes conceitos já tenham sido explorados em sala de aula. O trabalho com a linguagem fílmica deve seguir o mesmo rigor de um documento escrito, para que este não seja apenas ilustrativo de uma aula.

¹⁵² VISTA MINHA pele. Roteiro de Joel Zito Araújo e Dandara. Produzido por CEERT — Centro de Estudos e Relações de Trabalho e Desigualdades, 2004. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=FRq4fkkm5lw>.

¹⁵³ CORES E BOTAS. Direção de Juliana Vicente. Preta Portê filmes. Disponível em http://portacurtas.org.br/filme/?name=cores_e_botas. São Paulo, 2010.

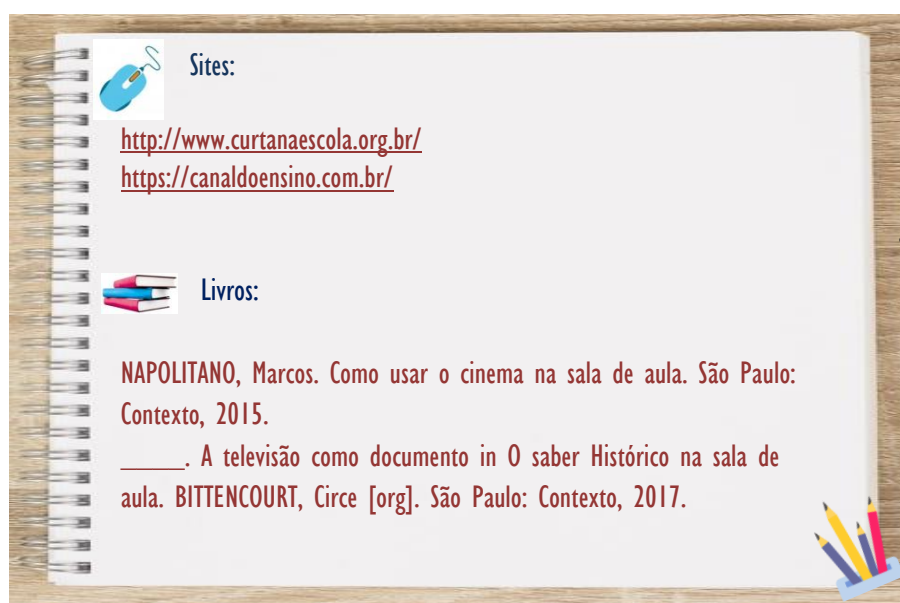
Fundamentando

(...) o filme promove o uso da percepção, uma atividade cognitiva que desenvolve estratégias de exploração, busca de informação e estabelece relações. Ela é orientada por operações intelectuais, como observar, identificar, extrair, comparar, articular, estabelecer relações, sucessões e causalidade, entre outras.¹⁵ Por esses motivos, a análise de um documento fílmico, qualquer que seja seu tema, produz efeitos na aprendizagem de História, sem contar que tais operações são também imprescindíveis para a inteligibilidade do próprio filme.

ABUD, Katia Maria. A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. *História*. São Paulo, v.22, n. 1, pp. 183 a 193, 2003. P. 191.

Canva

Para saber mais!



Sites:

<http://www.curtanaescola.org.br/>
<https://canaldoensino.com.br/>

Livros:

NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. A televisão como documento in O saber Histórico na sala de aula. BITTENCOURT, Circe [org]. São Paulo: Contexto, 2017.

Canva



Competências da BNCC

Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

O cravo brigou com a rosa? Denuncie!

Objetivo: Problematizar práticas que cristalizam noções de gênero e seus estereótipos e que demarcam lugares sociais de homens e mulheres na sociedade; discutir violência de gênero e as leis que protegem as mulheres.

Tempo aproximado: 1h30m.

Material: Power Point ou cartolina.

Ano escolar : 1° ao 5° ano.

Preparação: Preparar letras de cantigas de roda previamente.

Desenvolvimento: Disponibilizar as crianças de forma que todas tenham acesso à letra da música. Para os grupamentos menores, pode-se preparar fichas com as letras de músicas e colocá-las em uma caixa para fazer essa análise de forma escalonada.

Nessa oficina, usaremos a cantiga “O cravo e a rosa” como exemplo. Seguiremos as etapas para análise da letra sugeridas por

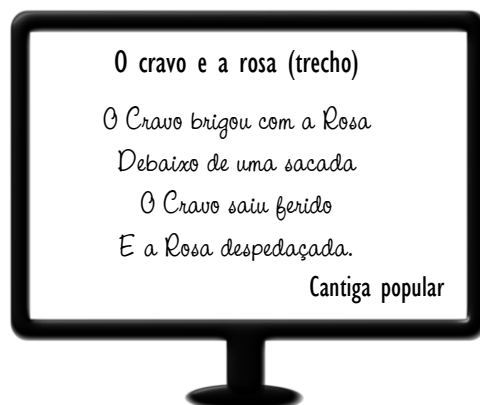
Napolitano¹⁵⁴. Vale lembrar, como o pesquisador ensina, que para efeito didático talvez tenhamos que separar letra e melodia, porém não se pode esquecer que estes elementos das canções/cantigas são fatores complementares.

Parâmetros poéticos (letra)

- ✓ Tema geral da canção;
- ✓ Identificação do eu poético e seus interlocutores;
- ✓ Desenvolvimento da narrativa;
- ✓ Forma poética: rimas e outras formas.

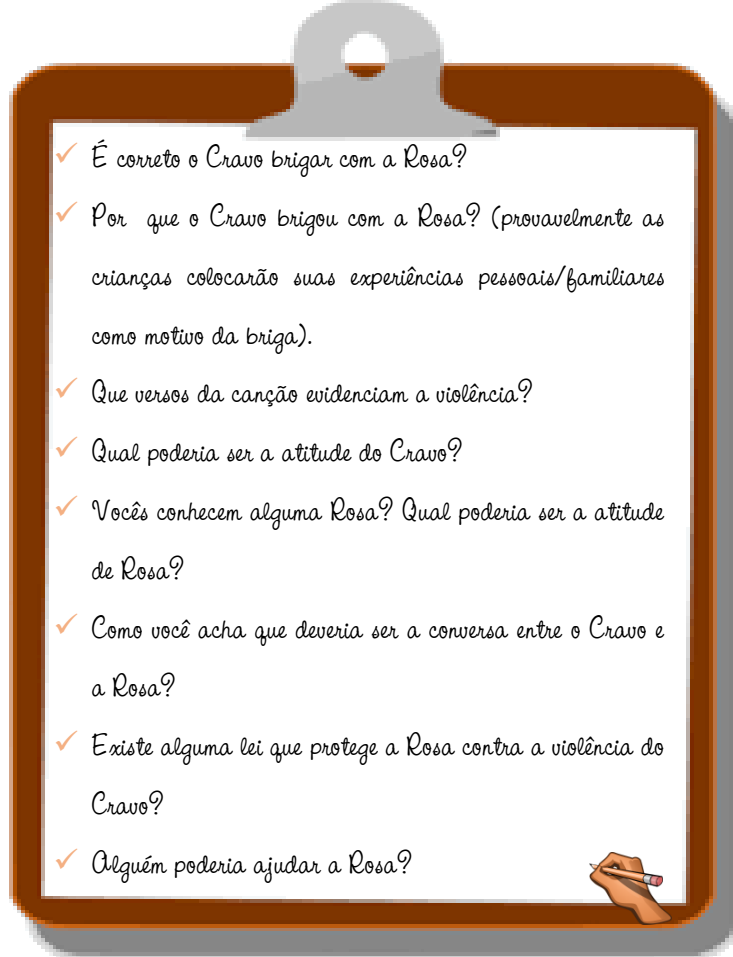
Parâmetros musicais (música)

- ✓ Melodia;
- ✓ Arranjos;
- ✓ Andamento (rápido ou lento);
- ✓ Vocalização: tons graves e agudos
- ✓ Gênero musical;
- ✓ [...]



Pedir às crianças que leiam a letra da cantiga. Para as crianças menores, a leitura pode ser realizada pelo/a regente. Disponibilizar as fichas no centro da roda. Através dos caminhos indicados por Napolitano, direcionar o debate. Para facilitar a inclusão do marcador gênero pode-se propor que os/as personagens sejam retratados como homem e mulher.

¹⁵⁴ NAPOLITANO, Marcos. História & Música: História Cultural da música popular. 2ªed. Belo Horizonte, Autêntica: 2005.



Possíveis desdobramentos e finalizações: Pesquisar as leis Maria da Penha (Lei 11.340) e feminicídio (Lei 13.104/15), a depender da faixa etária, propor que as crianças escrevam cartas para o Cravo e para a Rosa, evidenciando suas impressões sobre o ocorrido. Dessa forma, estimula-se tanto o desenvolvimento do pensamento narrativo, como também da sistematização das ideias discutidas, aprendendo a expor suas opiniões e argumentos.

Outras cantigas e discussões

O primeiro foi seu pai
O segundo seu irmão
O terceiro foi aquele
Que a Tereza deu a mão.

Teresinha de Jesus (trecho)

Atributos femininos
socialmente construídos

A Galinha Pintadinha
E o Galo Carijó
A galinha usa saia
E o galo palitô.

A Galinha Pintadinha e o Galo
Carijó Pintadinha (trecho)

Estereótipos de gêneros

Minhoca, minhoca
Me dá uma beijoca
Não dou, não dou
Então eu vou roubar

Minhoca (trecho)


Assédio e consentimento

Fundamentando


As músicas fazem parte de nossas experiências sensoriais mais profundas, de nossas lembranças, nossa memória, enfim, de nossas vivências. É preciso considerar esse aspecto ao elaborarmos atividades didáticas com música. Isso requer do professor a sensibilidade para compreender que essa fonte, objeto de estudo ou recurso didático, não pode ser inserida na sala de aula como se as interações subjetivas não interferissem na sua manipulação. Todos os alunos podem conhecer uma mesma música, mas a vivência de cada um com a música é diferente. Uma mesma música festiva, independentemente do gênero, pode significar para uns a festa e boas lembranças, para outros pode lembrar os dias em que os pais brigaram ou o dia em que um familiar ou amigo faleceu. A música está no meio, mas cada sujeito interage com ela de modo singular.

SOARES, Olavo Pereira. *A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino*. Revista História Hoje, v. 6, n° 11, p. 78-99 - 2017


Para saber mais!



Sites:
www.musicanaescolaportal.com



Livros:
NAPOLITANO, Marcos. A televisão como documento in **O saber Histórico na sala de aula**. BITTENCOURT, Circe [org]. São Paulo: Contexto, 2017.
Zampronha, Maria de Lourdes S. "Da música, seus usos e recursos. São Paulo: Ed.Unesp, 2007
MORAES, José Geraldo Vinci de. **História e música: canção popular e conhecimento histórico**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 20, n° 39, 2000. p. 203-221.
AZAMBUJA, Luciano de. **Canção, ensino e aprendizagem histórica**. Revista História Hoje, São Paulo, v.6, n.11, 2017. p.31-56.



Competências da BNCC

Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazer a temática Gênero para o chão da sala de aula é um desafio para nós educadoras e educadores. O ensino de História torna-se um grande aliado à medida que sistematiza e nos oferece ferramentas de análise de produção de conhecimento histórico. Conhecer a nossa história, contada por nós, é ponto de partida importante no processo. Porém, precisamos ir além. As violências de gêneros, as discrepâncias sociais, os estereótipos formatados para cristalizar nossas identidades precisam ser debatidos e incluídos nas práticas pedagógicas. Há muito trabalho a ser feito. Há também muitos e muitas já pensando essa temática com seus alunos e alunas, produzindo e ampliando saberes.

As oficinas não propõem exatamente uma Sequência Didática, mas resultam de um conjunto de atividades realizadas em sequência e em consonância com o currículo da turma a qual serviu de fonte para este estudo. Aqui, as oficinas foram ampliadas para que pudessem compor outras sequências e articularem-se com outros tipos de trabalhos, inclusive interdisciplinares, de acordo com o contexto e necessidades da comunidade escolar. É na vida escolar que as crianças começam a ser inseridas em um grupo social maior que a família e constroem seu entendimento para além do seu grupo familiar, lidando com o diferente. Ainda que em documentos oficiais não sejam explicitadas as discussões sobre gêneros, a escola tem papel central na discussão e promoção da equidade e da justiça.

Escolas e educadores não podem mudar toda um sistema educacional ancorado na estrutura machista na qual estamos inseridos de forma solitária. É preciso pressionar setores públicos para que garantam uma educação justa para todos e todas. É preciso escolher governantes comprometidos com a equidade de gêneros.

Que possamos multiplicar essas práticas tecendo uma rede de ideias, com novos fazeres e sonhos. Como pontos conectados entre si, que possamos unir-nos na tessitura de uma sociedade que abrace as diferenças com respeito e solidariedade.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

- ABUD, Katia Maria. A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. História. São Paulo, v.22, n. 1, pp. 183 a 193, 2003.
- ALMEIDA, Gercilga de. Bruna e a galinha d'Angola. Rio de Janeiro: Editora Didática e Científica e Pallas Editora, 2000.
- ARRAES, Jarid. As lendas de Dandara. São Paulo: Editora de Cultura, 2016.
- NAPOLITANO, Marcos. História & Música: História Cultural da música popular. 2ªed. Belo Horizonte, Autêntica: 2005.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula *in* O saber histórico na sala de aula. BITTENCOURT, Circe [org]. 12ªed. São Paulo: Contexto, 2017.
- BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens *in* O saber Histórico em sala de aula. São Paulo: Contexto, 2017.
- BROWNE , Paula. Uma zebra fora do padrão. Rio de Janeiro. Rocco: 2011.
- COOPER. Hilary. *Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos*. Educar, Curitiba, Especial, p. 171-190.
- SEPULVEDA, Denize; AMARO, Ivan [org] Gêneros, sexualidades e educação na ordem do dia. Curitiba: CRV, 2018.
- GOMES, Nilma Lino. Betina. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.
- NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2015.
- _____. A televisão como documento *in* O saber Histórico na sala de aula. BITTENCOURT, Circe [org]. São Paulo: Contexto, 2017.
- OLIVEIRA, Kiusam de. O mundo no Black Power de Tayó. São Paulo: Peirópolis, 2013.
- _____. Omo- OBA: Histórias de Princesas. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.
- PATERNO, Semíramis. *A cor da vida*. Belo Horizonte: Lê, 1997. (Coleção imagens mágicas)
- PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. HISTÓRIA, SÃO PAULO, v.24, N.1, P.77-98, 2005.
- ROSA , Sônia. *O Menino Nito — afinal, homem chora ou não?* Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2002.
- _____. Quando a escrava Esperança Garcia escreveu uma carta. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2013. 2006. Editora UFPR.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2004.
- URBAN, Ana Claudia. LUPORINI, Teresa Jussara. Aprender e ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2015.



FILMES:

CORES E BOTAS. Direção de Juliana Vicente. Preta Portê filmes. Disponível em http://portacurtas.org.br/filme/?name=cores_e_botas. São Paulo, 2010.

VISTA MINHA pele. Roteiro de Joel Zito Araújo e Dandara. Produzido por CEERT – Centro de Estudos e Relações de Trabalho e Desigualdades, 2004. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=FRq4fkkm5lw>.



SITES:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

<https://www.aulete.com.br/rede>

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

<http://generoeducacao.org.br/>

<https://nigs.ufsc.br/>

www.africaeafrikanidades.com.br

www.acordacultura.org.br

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

<https://bndigital.bn.gov.br/>

arquivonacional.gov.br

<https://www.wdl.org/pt/>

<https://mnba.gov.br/portal/>

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

<https://canaldoensino.com.br/>



IMAGENS:

<https://www.canva.com/>

<https://pixabay.com/pt/>

<https://br.freepik.com/>

<http://clipart-library.com/>

<https://pt.vectorhq.com/>

<https://www.vectorstock.com/>