

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO
PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

Anna Carolina Torezani Ronda Gianluppi

**ENTRE MARIAS E JOÕES, MUITAS REPRESENTAÇÕES: O ENSINO
DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DAS MASCULINIDADES E
FEMINILIDADES NAS REVISTAS FEMININAS
NAS DÉCADAS DE 1940, 1950 E 1960.**

Santa Maria, RS
2021



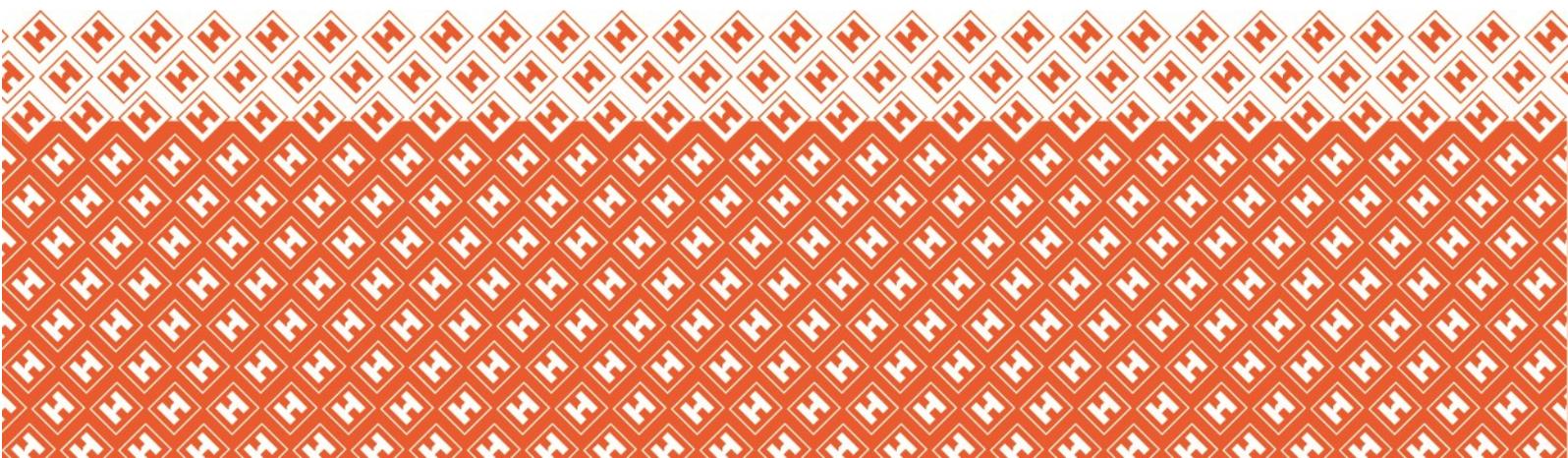
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Anna Carolina Torezani Ronda Gianluppi

**ENTRE MARIAS E JOÕES, MUITAS REPRESENTAÇÕES: O ENSINO DE
HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DAS MASCULINIDADES E FEMINILIDADES NAS
REVISTAS FEMININAS NAS DÉCADAS DE 1940, 1950 E 1960.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
Setembro / 2021



Anna Carolina Torezani Ronda Gianluppi

ENTRE MARIAS E JOÕES, MUITAS REPRESENTAÇÕES: O ENSINO DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DAS MASCULINIDADES E FEMINILIDADES NAS REVISTAS FEMININAS NAS DÉCADAS DE 1940, 1950 E 1960.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História em Rede Nacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Ensino de História**.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Nikelen Acosta Witter

Santa Maria, RS
2021

GIANLUPPI, Anna Carolina Torezani Ronda

Entre Marias e Joões, muitas representações: o Ensino de História e a construção das masculinidades e feminilidades nas revistas femininas nas décadas de 1940, 1950 e 1960. / Anna Carolina Torezani Ronda
GIANLUPPI.- 2021.

186 p.; 30 cm

Orientadora: Nikelen Acosta Witter

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em História em Rede Nacional, RS, 2021

1. ProfHistória 2. Ensino de História 3. Gênero 4. Revistas femininas 5. Lapbook I. Witter, Nikelen Acosta II. Título.

Anna Carolina Torezani Ronda Gianluppi

ENTRE MARIAS E JOÕES, MUITAS REPRESENTAÇÕES: O ENSINO DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DAS MASCULINIDADES E FEMINILIDADES NAS REVISTAS FEMININAS NAS DÉCADAS DE 1940, 1950 E 1960.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História em Rede Nacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Ensino de História**.

Aprovada em 27 de setembro de 2021.



Nikelen Acosta Witter, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Carla Adriana da Silva Barbosa, Dra. (SEDUCRS)



José Martinho Rodrigues Remedi, Dr. (UFSM)

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a uma pessoa muito importante em minha vida, meu avô materno – Laurindo Torezani. Um homem da roça, domador de cavalos, íntegro, simples e puro de coração. Que com pouco estudo, foi capaz de nos proporcionar grandes ensinamentos. Sempre prezou pela nossa educação, nos estimulando a alçar grandes voos. Mas, infelizmente, depois de muita luta contra o câncer, o senhor nos deixou. Sei que sempre estive ao meu lado, me dando força e sabedoria para seguir em frente. Por isso, dedico mais esta etapa ao senhor! Obrigada por tudo! Sempre te amarei!

AGRADECIMENTOS

A professora Dr.^a Nikelen Acosta Witter, que ao longo dessa trajetória, norteou-me neste trabalho com muita competência e seriedade. A esta grande mulher, a minha gratidão pelos conhecimentos partilhados e minha admiração por sua trajetória. Obrigada por tantos ensinamentos.

Às professoras e aos professores da Universidade Federal de Santa Maria, que ao longo do curso dividiram conosco seus conhecimentos, e experiências, e com isso, contribuíram para o nosso crescimento profissional e certamente pessoal.

Agradeço também ao programa de pós-graduação em Ensino de História, ProfHistória pela oportunidade que oferece a tantos profissionais que buscam aperfeiçoar-se. Por me permitir realizar o tão sonhado mestrado.

Agradeço também à professora Dr.^a Carla Adriana da Silva Barbosa e ao professor Dr.^o José Martinho Rodrigues Remedi, cujas observações e apontamentos na banca de qualificação contribuíram para a escrita e o aprimoramento deste texto.

Agradeço em especial a professora Dr.^a Leonice Aparecida De Fátima Alves Pereira Mourad que despertou o sentimento de admiração pela sensatez, criticidade e competência. Que sempre nos apoiou, nos incentivou a continuar o mestrado, mesmo enfrentando tantos problemas (pessoais, profissionais e a pandemia). Não deixando apagar a centelha do conhecimento. Agradeço também por toda ajuda e apoio (dando pouso nos finais de semana de aula). Gratidão por ter entrado em minha vida.

Agradeço a todas(os) da turma do ProfHistória de 2019, por fazerem com que esse percurso fosse bem mais leve e prazeroso, Luciana, Rafaela, Pâmela, André, Airton, Fábio, Laionel, Arioli e Leonardo, a vocês minha admiração e gratidão. Ao nosso grupo da caravana noroeste (André e Airton), pelas horas na estrada, pelas conversas, pelas risadas, pelos desabafos, meu muito obrigada.

Agradeço também a minha família que sempre esteve ao meu lado (mesmo que distante fisicamente), que sempre me apoiou e me deu forças para seguir em frente, mesmo quando não tinha mais forças. Agradeço aos meus pais Ademir Nunes Ronda e Maria Aparecida Torezani, que sempre acreditaram em mim, que abriram mão de muita coisa para me proporcionar uma educação de qualidade. Por terem me ajudado nos estudos desde a infância até a fase adulta. Sei que estou realizando um grande sonho de vocês de concluir o mestrado em uma Universidade pública. Conseguindo, assim, me tornar a primeira pessoa da família a concluir um mestrado. Tenho muito orgulho em dizer que sou filha de um motorista aposentado e de

uma escritã aposentada. Que sem muito estudo, foram capazes de proporcionar uma educação de qualidade para seus filhos.

Agradeço também meu irmão, Ademir Torezani Ronda, que mesmo distante e mesmo sempre muito ocupado (entre idas e vindas), por conta de sua profissão, sempre me apoiou nas decisões tomadas.

Agradeço em especial, uma mulher forte e de fibra, minha avó (amiga, madrinha e vizinha) Marlene Masson, que sempre me apoiou em tudo. Seja por meio de palavras ou de orações. Saiba que nem a distância é capaz de diminuir o amor que sinto pela senhora. Sabemos que o vô – Laurindo Torezani – estará sempre olhando por nós, e sei que ele estaria muito contente e orgulhoso por mais esta conquista. Obrigada por tudo! Serei eternamente grata por tudo que me proporcionaram.

Agradeço também a todos(as) os/as amigos e amigas que deram força e apoio para conseguir concluir o mestrado. A minha amiga Juçara Estefani Dellamea (que me acolheu como uma filha aqui no Rio Grande do Sul). Obrigada por tudo, Ju.

Agradeço a Escola Municipal de Ensino Fundamental Pejuçara – EMP, que me acolheu em 2018. Que me apoiou e que tanto me ajudou dando a oportunidade de aplicar o meu produto do mestrado. Agradeço também aos alunos e alunas que me apoiaram e que compreenderam as loucuras durante a aula e que toparam fazer parte deste projeto.

Por fim, mas certamente não menos importante, agradeço ao meu grande amigo, namorado e companheiro – Felipe Gianluppi, que sempre me apoiou, que não mediu esforços para me ajudar a realizar esse sonho. Por todas idas e vindas à Santa Maria, por me auxiliar na produção do *site*. Por me aturar durante as crises de ansiedade, choro e desespero. Por me ouvir, por ser um marido que me apoia em todas as decisões e me incentiva a seguir em frente. Meu muito obrigada. Gratidão!

A todos e todas que direta ou indiretamente estiveram presentes nesta fase importante de minha vida, muito obrigada.

“Cadê meu celular? Eu vou ligar pro 180.
Vou entregar teu nome. E explicar meu endereço.
Aqui você não entra mais.
Eu digo que não te conheço.
E jogo água fervendo. Se você se aventurar.
Eu solto o cachorro. E, apontando pra você.
Eu grito: péguix...
Eu quero ver, você pular, você correr.
Na frente dos vizinhos.
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim!
E quando o samango chegar...
Eu mostro o roxo no meu braço.
Entrego teu baralho, teu bloco de pule.
Teu dado chumbado, ponho água no bule.
Passo e ofereço um cafezinho!
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim!
E quando tua mãe ligar, eu capricho no esculacho.
Digo que é mimado, que é cheio de dengo.
Mal acostumado.
Tem nada no quengo.
Deita, vira e dorme rapidinho!
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim!”
(Elza Soares, **Maria da Vila Matilde**, 2015)

RESUMO

ENTRE MARIAS E JOÕES, MUITAS REPRESENTAÇÕES: O ENSINO DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DAS MASCULINIDADES E FEMINILIDADES NAS REVISTAS FEMININAS NAS DÉCADAS DE 1940, 1950 E 1960.

AUTORA: Anna Carolina Torezani Ronda Gianluppi
ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Nikelen Acosta Witter

O masculino e o feminino são tecidos em nossas mentalidades a partir de representações inscritas em nossa cultura e nos produtos que ela cria. Neste trabalho, serão analisadas as representações femininas e masculinas, ao longo das décadas de 1940, 1950 e 1960. Para isso, partiremos do material veiculado nas revistas voltadas para o público feminino, em especial, *O Cruzeiro* e *Jornal das Moças*, compreendidos aqui como influenciadoras de comportamentos. Nosso objetivo é trabalhar, na sala de aula, como os papéis de Mulher e de Homem foram construídos ao longo do tempo, suas rupturas e suas permanências. Pretende-se identificar também como contraponto, as formas como o movimento feminista tem atuado como influência para o comportamento feminino e o masculino; na aceitação da presença das mulheres nos ambientes públicos e no mercado de trabalho; bem como sobre os modelos de maternidade e feminilidade padrão. O trabalho estará pautado nas discussões das autoras como Joan Scott, Simone de Beauvoir, Margareth Rago, Maria Izilda Matos, Joana Maria Pedro, Carla B. Pinsky. O estudo das colunas das revistas femininas (*Jornal das Moças* e *O Cruzeiro*) será feito por meio da análise das *Caixas da Memória*, disponibilizadas para cada década estudada. Cada caixa irá conter as seguintes fontes-variáveis históricas: Jornal; Moda; Música, Cinema e Personalidades Importantes; Propagandas e os Trechos das Colunas. Todo o material estará disponível para análise do(as) alunos(as) em um site criado para a atividade. O trabalho está inserido dentro da aula-oficina apresentada pela historiadora Isabel Barca, que defende que o(a) professor(a) deve ser o(a) mediador(a) do conhecimento. E que cabe aos alunos e alunas serem protagonistas do seu aprendizado. Ao finalizar o estudo de todo material, propomos aos educandos e educandas, que escolham a década que mais lhe aguçou a curiosidade para desenvolver um *Lapbook* (livro de dobraduras ao estilo de um mapa mental em 3 dimensões) com as principais informações sobre os estereótipos masculino e feminino da década que foi escolhida. O principal objetivo do trabalho é fazer com que as/os alunas(os) compreendam que determinados comportamentos, hoje naturalizados, foram criados e reafirmados ao longo do tempo, e que permanecem presentes em nossa sociedade. E que tais comportamentos estão, portanto, entre os geradores de vários problemas enfrentados em nossa atual realidade. E cabe a eles e elas, romperem com as amarras, do que é ser Homem e ser Mulher no século XXI.

Palavras-chave: ProfHistória. Ensino de História. Gênero. Revistas Femininas. *Lapbook*.

ABSTRACT

BETWEEN MARIAS AND JOÕES, MANY REPRESENTATIONS: HISTORY TEACHING AND THE CONSTRUCTION OF MASCULINITIES AND FEMININITIES IN WOMEN'S MAGAZINES IN THE 1940s, 1950s AND 1960s.

AUTHOR: Anna Carolina Torezani Ronda Gianluppi
ADVISOR: Nikelen Acosta Witter

The male and the female are woven into our mentalities from representations inscribed in our culture and in the products it creates. In this work, the female and male representations will be analyzed throughout the 1940s, 1950s and 1960s. For this, we will use the material published in magazines aimed at the female audience, in particular, *The Cruzeiro* and *Journal of the Girls*, understood here as behavior influencers. Our objective is to paper, in the classroom, how the roles of Woman and Man were constructed over time, their ruptures and their permanence. It is also intended to identify, as a counterpoint, the ways in which the feminist movement has acted as an influence on female and male behavior; in accepting the presence of women in public environments and in the labor market; as well as on the standard maternity and femininity models. The research will be based on the discussions of authors such as Joan Scott, Simone de Beauvoir, Margareth Rago, Maria Izilda Matos, Joana Maria Pedro, and Carla B. Pinsky. The study of the columns of women's magazines (*The Cruzeiro* and *Journal of the Girls*) will be carried out by analyzing the Memory Box, made available for each decade studied. Each box will contain the following historical variable sources: Newspaper; Fashion; Music, Film and Important Personalities; Advertisements and Column Excerpts. All material is available for student analysis on a website created for the activity. The work presented here is part of the class-workshop presented by the historian Isabel Barca, who argues that the teacher should be the mediator of knowledge. And that it is up to the students to be protagonists of their learning. At the end of the study of all the material, we propose that male and female students choose the decade that most aroused their curiosity to develop a Lapbook (folding book in the style of a 3-dimensional mental map) with the main information on male stereotypes and female of the decade that was chosen. The main objective of the work is to make the students understand that certain behaviors, now naturalized, were created and reaffirmed over time, and that they remain present in our society. And that such behaviors are, therefore, among the generators of several problems faced in our current reality. And it's up to them and them to break the bonds of what it means to be a Man and a Woman in the 21st century.

Keywords: ProfHistory. History teaching. Genre. Women's Magazines. *Lapbook*.

LISTAS DE IMAGENS

Figura 1: Localização do município de Pejuçara - RS	26
Figura 2: Localização da área urbana do município de Pejuçara – RS.	27
Figura 3: Primeira edição da revista.	69
Figura 4: Primeira edição da revista.	69
Figura 5: Propaganda salão de chá.	70
Figura 6: Cursos para cozinheiras.	71
Figura 7: Propaganda de Centro de formação de Condutores.	71
Figura 8: Propaganda Frigidaire.	72
Figura 9: Propaganda Palmolive.....	72
Figura 10: Propaganda Austin.	72
Figura 11: Propaganda Lustrene.....	72
Figura 12: Capa da revista de 07/11/1942.....	73
Figura 13: Propaganda de Ovariuteran.....	73
Figura 14: E o vento não levou.....	74
Figura 15: Endereço para correspondência da seção.....	75
Figura 16: Cupom para envio da carta.....	75
Figura 17: Martha.	76
Figura 18: Matrimônio é uma vocação?	77
Figura 19: Bertha Eliza.....	78
Figura 20: Da mulher para a Mulher.	78
Figura 21: Da mulher para a Mulher.	79
Figura 22: Expediente.....	79
Figura 23: Capa da revista <i>Jornal das Moças</i>	80
Figura 24: Tiragem.	80
Figura 25: Evangelho das Mães.....	81
Figura 26: Evangelho das Mães.....	81
Figura 27: Propaganda Regulador Sian.....	84
Figura 28: Propaganda Fandorine.....	84
Figura 29: Propaganda Lysol.....	85
Figura 30: Anúncio de Médica Ginecologista.	88
Figura 31: Anúncio de escola Comercial Feminina.	88
Figura 32: Anúncio de emprego para mulheres.....	88
Figura 33: “Um disparate sportivo que não deve prosseguir!”	90
Figura 34: “Pé de mulher não foi feito para se meter em shooteiras!”	90
Figura 35: Correio do Paraná, 13 de junho de 1959.....	91
Figura 36: Diário da Manhã, setembro de 1941.	91
Figura 37: O Imparcial, 10 de maio de 1940.....	91
Figura 38: Reprodução Correio Paulistano de 19 de maio de 1940.	92
Figura 39: Reprodução das propagandas de cigarro na Revista <i>O Cruzeiro</i>	93
Figura 40: Propaganda partidária na revista <i>Jornal das Moças</i> , na década de 1960.....	94
Figura 41: <i>Jornal das Moças</i> . 07 de janeiro de 1960.	97
Figura 42: Reprodução do American Way of Life, na década de 1950.	98
Figura 43: Reprodução do American Way of Life, revista <i>O Cruzeiro</i> , na década de 1950....	98
Figura 44: Modelo de Aula-conferência.....	107
Figura 45: Modelo de Aula-oficina.	107
Figura 46: “O Futebol Feminino terminou na cadeia...”	114
Figura 47: “O Footbolball mata a graça da mulher”.	115
Figura 48: Anúncio General Electric.....	118

Figura 49: Anúncio Aspirador e enceradeira - Arno. O presente que faz sorrir!	120
Figura 50: Vitamina A-D complex-cream de Coty.	121
Figura 51: Anúncio soutien Darling.	121
Figura 52: Anúncio creme dental Colgate.....	122
Figura 53: Detalhe do anúncio creme dental Colgate.....	123
Figura 54: Marilyn Monroe.	128
Figura 55: As louras são boas esposas e mães carinhosas?.....	129
Figura 56: James Dean.	130
Figura 57: Morte de James Dean.....	130
Figura 58: James Dean - morte.....	131
Figura 59: Juventude Transviada.....	131
Figura 60: Esposa Angustiada 1.	134
Figura 61: Esposa Angustiada 2.	134
Figura 62: Relaxamento.....	136
Figura 63: Lar ou carreira?	137
Figura 64: Lindomar.	138
Figura 65: Criatura leviana.	139
Figura 66: Nem melhor, nem pior – DIFERENTE!	140
Figura 67: Oscarina.	142
Figura 68: Felicidade.	144
Figura 69: Nissie.....	145
Figura 70: Rainha de uma ceia.	145
Figura 71: Homem Ventoinha.	146
Figura 72: Frida.	147
Figura 73: Violeta Triste.....	148
Figura 74: Leslie.....	149
Figura 75: L. Bressane.....	150
Figura 76: Paciência é a maior virtude.	151
Figura 77: Noiva Temerosa.	152
Figura 78: Noiva infeliz.....	153
Figura 79: Refúgio das mulheres desesperadas - Parte 1.	155
Figura 80: Refúgio das mulheres desesperadas - Parte 2.	156
Figura 81: Refúgio das mulheres desesperadas - Parte 3.	157
Figura 82: Passo 1.....	163
Figura 83: Passo 2.....	164
Figura 84: Passo 3.....	165
Figura 85: Exemplo.	165
Figura 86: Roteiros para análise.	166

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PNE	Plano Nacional da Educação.
PROFHISTÓRIA	Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História.
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria.
MEC	Ministério da Educação.
LBGTQIAP+	Sigla que representa lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, Transgêneros, queer, intersexuais, assexuais e mais.
EMP	Escola Municipal de Ensino Fundamental Pejuçara.
MMN	Movimento das Mulheres Negras.
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe.
UTI	Unidade Temática Investigativa.
MDF	Medium Density Fiberboard, em português, placa de fibra de média densidade.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	25
2. O ENSINO DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DAS MASCULINIDADES E FEMINILIDADES	35
2.1. ENSINO DE HISTÓRIA E A ESCOLA.....	35
2.2. HISTÓRIA DAS MULHERES E RELAÇÕES DE GÊNERO	42
2.3. HISTÓRIA DOS HOMENS E A CONSTRUÇÃO DAS MASCULINIDADES.....	49
2.4. TRABALHAR A TEMÁTICA GÊNERO NA ESCOLA.....	57
3. NAS PÁGINAS DAS REVISTAS.....	65
3.1. MAS O QUE É UMA REVISTA?	65
3.2. REVISTAS FEMININAS - COMO FONTE DE LAZER SAUDÁVEL	67
3.3. REVISTA <i>O CRUZEIRO</i>	69
3.4. REVISTA O JORNAL DAS MOÇAS	79
3.5. ANOS DOURADOS (1940, 1950 E 1960).....	86
4. PROFESSORA ANGUSTIADA ESCREVE – RS	101
4.1. 2020: O ANO EM QUE “A TERRA PAROU”	102
4.2. O PRODUTO QUE NÃO ACONTECEU!.....	103
4.3. UNIDADE TEMÁTICA INVESTIGATIVA E A AULA-OFICINA	106
4.4. UNIDADE TEMÁTICA INVESTIGATIVA (UTI) E A CAIXA DE MEMÓRIA ...	109
4.5. ANÁLISE DAS FONTES/VARIÁVEIS HISTÓRICAS.....	110
4.5.1. Manchetes de Jornais.....	112
4.5.2. Anúncios Publicitários, Moda, Cinema, Música e Personalidades Importantes	116
5. DE PROFESSORA(O) PARA PROFESSORA(O)	133
5.1. TRECHOS DA COLUNA – <i>DA MULHER PARA A MULHER</i> – DA REVISTA <i>O CRUZEIRO</i>	133
5.2. RESULTADO FINAL – A PRODUÇÃO DE <i>LAPBOOKS</i>	160
5.3. CRIANDO UM <i>LAPBOOK</i>	162
5.4. FINALIZANDO O PRODUTO	166
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
FONTES.....	173
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	175

1. INTRODUÇÃO

O ponto de partida para esta dissertação é parte de uma triste realidade brasileira: os dados alarmantes acerca da violência contra as mulheres em nosso país. De acordo com a Secretaria de Direitos Humanos¹, entre 2015 e 2016, foram denunciados mais de 37 mil casos de violência contra mulheres. Os crimes mais recorrentes são: violência sexual, agressão física, violência psicológica e feminicídio².

Tal situação exige de nós, educadores e educadoras, atividades de reflexão e de engajamento em nosso trabalho educativo. Precisamos auxiliar as meninas e meninos da educação básica a reconhecerem as situações, os processos e os padrões da violência de gênero. Mais do que tudo, almejamos que esse conhecimento auxilie em modificações em nossa cultura, bem como na construção de um futuro mais seguro, em especial, para as mulheres brasileiras.

Quando tomei conhecimento de tais dados, dei início à procura de uma temática que pudesse ser utilizada em sala de aula. Meu intuito era o de promover um debate sobre como a sociedade brasileira se tornou tão agressiva com as mulheres. E o que se poderia fazer para mudar essa realidade.

Para isso, propus-me a trazer para a sala de aula as temáticas inscritas nos estudos de Gênero como forma de instrumentalizar minhas alunas e alunos a conhecerem melhor essa realidade e, quem sabe, poder superá-la. Como ponto de partida para nossas análises conjuntas, elaborei este trabalho. Minha proposta é a de examinar, conjuntamente com minhas e meus jovens estudantes, a construção das representações das masculinidades e das feminilidades na sociedade brasileira, ao longo das décadas de 1940, 1950 e 1960. Como fonte para o trabalho, escolhi as revistas vendidas para o público feminino dessas épocas, as quais são de fácil acesso. Muitas estão, até mesmo, digitalizadas e disponíveis online.

O nosso objetivo é fazer com que os alunos e alunas percebam que as revistas tinham o “objetivo pedagógico” de normatizar os comportamentos femininos e masculinos no período estudado. Fazendo com que os/as estudantes compreendam que os estereótipos que hoje são naturalizados em nossa sociedade, foram construídos, reafirmados e naturalizados por meio de

¹ Dados disponíveis nos relatórios da Secretaria de Direitos Humanos, em <http://www.sdh.gov.br/>. Acesso em 03 de outubro de 2019.

² É considerado crime de **Feminicídio** o homicídio doloso praticado contra mulheres por “razões da condição de sexo feminino”, ou seja, desprezando a dignidade da vítima enquanto mulher, como se as mulheres tivessem menos direitos do que os homens. Para mais informações sobre o tema e a alteração da lei em 2015, acessar o *site* http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm. Acesso em 24 de setembro de 2019.

diferentes discursos (jurídico, médico-sanitarista, jornalístico, religioso e até mesmo científico), veiculados nessas revistas, mesmo que de forma subjacente.

Outro objetivo é fazer com que percebam, que ainda hoje, 2020/2021, esses discursos e estereótipos, continuam sendo replicados em revistas, redes sociais da internet (por meio dos *digitais influencers*³), programas de TV, os quais seguem sendo utilizados como formadores de opiniões. Os mais jovens, ao consumirem essas mídias, sem perceber, interiorizam esse discurso normatizador e construtor de desigualdades, mesmo que com uma nova roupagem.

Nesse sentido, o trabalho elaborado foi desenvolvido com alunos e alunas do 9º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pejuçara⁴, localizada no município de Pejuçara – RS. Pejuçara (que em tupi-guarani significa “terra dos ventos”) está situada no planalto médio do estado do Rio Grande do Sul e, de acordo com o censo de 2010, a cidade conta com 3.973 habitantes.

Figura 1: Localização do município de Pejuçara – RS.

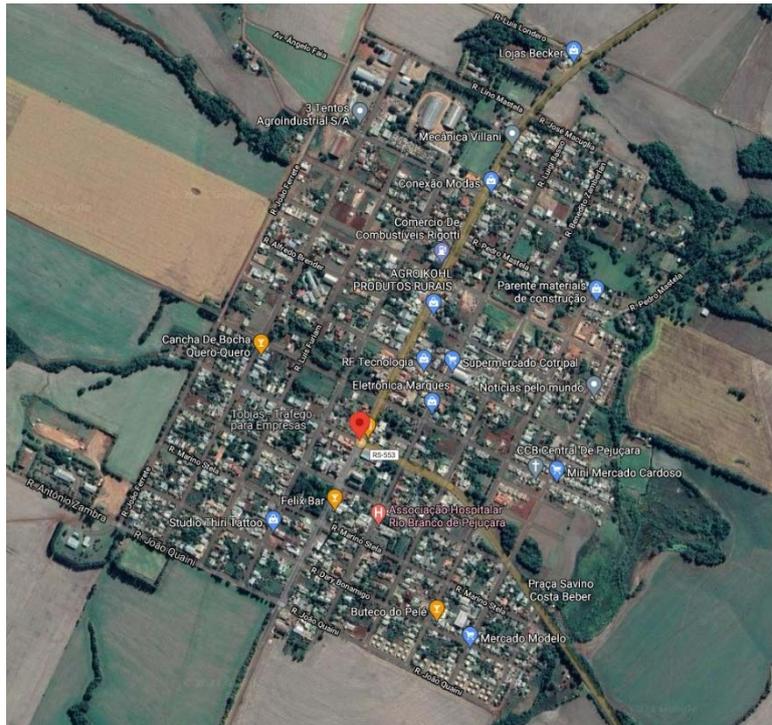


Fonte: Prefeitura Municipal de Pejuçara.
<https://www.pejucara.rs.gov.br/>

³ **Digitais influencers:** Pessoas, personagens, marcas ou grupos que se popularizam em redes sociais como Facebook, Twitter, YouTube, Instagram e outras, gerando conteúdo, gerando um público massivo que acompanha cada uma de suas publicações e eventualmente compartilham com outras pessoas. Para mais informações sobre o assunto, acessar o *site*: <https://www.guiadomarketing.com.br/o-que-sao-digital-influencers/>. Acesso em 26 de novembro de 2019.

⁴ **Pejuçara:** cidade localizada na região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, atualmente conta com aproximadamente 4 mil habitantes. Conta com a Escola Municipal de Educação Infantil Maria Schuster, com a Escola Municipal de Ensino Fundamental Pejuçara e a Escola Estadual de Educação Básica Ângelo Furian. Para mais informações sobre a cidade, acessar o *site* da Prefeitura, disponível em: https://www.pejucara.rs.gov.br/secretarias/secretaria_municipal_de_educacao_culturaturismo_esporte/escolas_municipais. Acesso em 03 de outubro de 2019.

Figura 2: Localização da área urbana do município de Pejuçara – RS.



Fonte: Prefeitura Municipal de Pejuçara.
<https://www.pejuçara.rs.gov.br/>

A principal economia do município é a agricultura, destacando-se no plantio da soja e do trigo no estado. Os primeiros habitantes da localidade foram indígenas (tupi-guarani) e soldados negros escravizados, dispersados após o *Massacre dos Porongos* (fato ocorrido no final da Guerra dos Farrapos, em 1844). Na fuga, esses homens foram margeando o rio Porongo (atual rio Caxambu), até chegar nas comunidades da Pedreira, Vista Alegre e Santa Apolônia, permanecendo ali, até a chegada dos imigrantes italianos⁵.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental de Pejuçara (carinhosamente chamada de E.M.P. pela comunidade), foi fundada no ano de 1986. Atualmente, a escola recebe 350 alunos e alunas (dados referentes às matrículas do ano de 2021), e atende crianças dos anos iniciais (1º a 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano).

Inicialmente, a escola teve como objetivo atender a necessidade de estudo dos moradores e moradoras do Bairro Modelo (bairro mais afastado do centro da cidade). Gradativamente, porém, esta foi crescendo e, com a demanda aumentando, foi necessária uma reestruturação física. Dessa forma, a escola foi conquistando seu espaço como instituição educacional dentro do município.

⁵ Para mais informações sobre o município de Pejuçara, pesquisar no *site* <https://pt.wikipedia.org/wiki/Peju%C3%A7ara>. Acesso em 03 de janeiro de 2021.

Quando cheguei em Pejuçara, notei na escola a necessidade de trabalhar com as representações das masculinidades e feminilidades. Observei em alguns meninos o comportamento machista e, conseqüentemente, a sua interferência nas relações entre alunos e alunas dentro e fora da sala de aula. Por sua vez, também observei que as meninas cobravam dos meninos um comportamento pré-estabelecido (o que hoje chamamos de *masculinidade tóxica*⁶: virilidade, agressividade e etc.).

Por isso, escolhi a turma do 9º ano para aplicar o trabalho proposto, pois a baliza temporal é contemplada na grade curricular da turma. Facilitando, assim, o desenvolvimento do produto final do mestrado.

Por mais que, a partir de 1960 e 1970, tenha se iniciado o estudo da *História das Mulheres* na academia, é importante ressaltar que, no ambiente escolar, a temática demorou a chegar. As questões de gênero, assim como a História das Mulheres, foram relegadas a um tema transversal nos livros didáticos utilizados nas escolas. É igualmente importante ressaltar que quando aparece nos livros didáticos de História, títulos e conteúdos com a palavra *HOMEM* (com as letras maiúsculas, configurado como o sujeito Universal), também não se está contemplando *todos* os homens que fizeram parte do período estudado. Ou seja, assim como as mulheres, os homens que não fossem brancos, heterossexuais, pertencentes a elite, também foram, por muito tempo, silenciados na História. Por isso, um dos objetivos aqui proposto pelo trabalho, foi o de estudar a configuração e o desenvolvimento do que se compreende por masculinidades e feminilidades. Porque existe diferença, dentro da diferença.

No Brasil, e também em toda América Latina e Caribe, preocupam os altos índices de *violências de gênero* (seja contra as mulheres, seja contra pessoas do espectro LBGTQIAP+). Existe uma intolerância em relação à orientação sexual e uma enorme falta de respeito para com a liberdade individual.

Infelizmente, pode-se notar o aumento da violência contra as pessoas que “não se enquadram” no padrão de **normalidade** ditado pelo *status quo* social. O qual ainda espera ver

⁶ **Masculinidade tóxica** é uma descrição estreita e repressiva da masculinidade que a designa como definida por violência, sexo, status e agressão, é o ideal cultural da masculinidade, onde a força é tudo, enquanto as emoções são uma fraqueza; sexo e brutalidade são padrões pelos quais os homens são avaliados enquanto traços supostamente ‘femininos’ – que podem variar de vulnerabilidade emocional a simplesmente não serem hipersexuais – são os meios pelos quais seu status como ‘homem’ pode ser removido. Alguns dos efeitos da masculinidade tóxica são a supressão de sentimentos, encorajamento da violência, falta de incentivo em procurar ajuda, até coisas ainda mais graves, como a perpetuação encorajamento de estupro, homofobia, misoginia e racismo.

A Associação Norte Americana de Psicologia estima que 80% dos homens nos EUA sofrem de "**Alexitimia**", uma condição caracterizada pela dificuldade em identificar e expressar os próprios sentimentos. Há pessoas que se sentem confortáveis sendo desse modo, mas outras tantas, não. Para mais informações sobre o assunto, acessar os sites: <https://papodehomem.com.br/masculinidade-toxica-comportamentos-que-matam-os-homens/> e <https://www.geledes.org.br/voce-sabe-o-que-e-masculinidade-toxica/>. Acessos no dia 29 de novembro de 2019.

nas pessoas comportamentos pré-definidos de um modelo sexual binário (feminino e masculino).

No caso das mulheres, o problema é romper com a ordem dominante, na qual a sociedade espera que ela represente os estereótipos de passividade, polidez, fragilidade, submissão, e que seus maiores objetivos na vida sejam o **matrimônio** e a **maternidade**. Para os homens, também se espera um comportamento pré-definido no qual ele deva exercer a sua masculinidade frente e contrária à feminilidade. Ele deve ser **proativo nas relações** (trabalho, amorosa, financeira e familiar). Não deve deixar transparecer suas fragilidades e angústias, pois ele é Homem. E a “sociedade” depende dele.

As representações do “ser mulher” e do “ser homem” na sociedade não são naturais. Foram construídas, reafirmadas e disseminadas por discursos respaldados em autoridades (religião, padrões da elite governante tornados hegemônicos, científico, etc.). Por consequência, estes discursos são os que foram reproduzidos na imprensa de modo geral. A finalidade era a de promover a normatização dos comportamentos (FOUCAULT, 1998).

Essa normatização está presente até hoje na sociedade, chegando até o ambiente escolar. Aqueles que quebram as regras são vistos como transgressores e possíveis (maus) influenciadores no comportamento dos demais. A naturalização dos estereótipos acaba interferindo nas relações dentro e fora da sala de aula e também na aprendizagem das/dos estudantes.

Tal cenário de angústia para aqueles(as) fora da caixa, reflete-se na aprendizagem, no rendimento e no comportamento sócio emocional de muitas crianças e adolescentes em fase escolar. A escola pode ser o local que promova o debate respeitoso sobre esses temas, construindo a prática da tolerância e o respeito à diversidade. Ou, um lugar que os aprofunda. Afinal, é na escola que crianças e adolescentes aprendem o exercício da cidadania e constroem as suas identidades para o mundo e para si mesmas. Logo, cabe à escola desenvolver, durante as aulas, ações que promovam um ambiente democrático, seguro, inclusivo e, principalmente, mostrar que as pessoas podem ser *diferentes, porém não desiguais*.

Muitas vezes, dentro da sala de aula, nós professoras e professores, sem ter a intenção, acabamos promovendo diferenças em nossas turmas. Por exemplo, quando dividimos a sala em meninos e meninas, ou pensamos em atividades separadas pelo “sexo biológico” (como esportes voltados para meninos e esportes voltados para meninas). Sem perceber, estamos reafirmando as desigualdades de gênero. E fazendo com que nossos alunos e alunas entendam que a sociedade está dividida entre dois universos: um voltado para masculino e o outro voltado para o feminino.

Esse modelo despreza as individualidades e o mosaico de diferenças que constroem *de fato* a sociedade. A padronização, assim, acaba atuando na promoção de angústias, sentimentos de inadequação e até mesmo problemas emocionais entre os jovens, com consequências cada vez mais funestas.

Para Beatriz Accioly Lins; Bernardo Fonseca Machado e Michele Escoura (2016, p. 10), “é possível construir uma escola em que gênero não seja restritivo e excludente, mas plural, uma escola em que se assegure uma educação genuinamente inclusiva e transformadora”.

Seguindo a orientação desses autores, a forma em que esta dissertação foi escrita, seguirá o uso da *linguagem inclusiva de gênero*⁷ para se referir às pessoas (aluno e aluna, professor e professora, funcionários e funcionárias). Não será utilizada a forma masculina como sinônimo de sujeito “universal”, pois,

Entendemos que na forma como construímos frases e elaboramos pensamentos podemos, muitas vezes, reproduzir assimetrias de gênero. O que buscaremos evitar. A linguagem, para nós e estudiosos e estudiosas da linguagem, também aparece marcada por essas assimetrias. Sugerir que o uso de expressões e palavras no masculino seria sinônimo do que é neutro e/ou universal nos impede de olhar a existência das mulheres. Se usarmos uma palavra no masculino como sinônimo de genérico, como “aluno”, não saberemos se por trás da palavra pretende-se também englobar as meninas. Se for este o caso, elas ficam invisíveis e se não for, elas ficam excluídas. (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 12)

Esta dissertação é um esforço para diminuir a *andronização*⁸ e dar mais visibilidade, aqueles e aquelas que, por muito tempo, foram esquecidos e esquecidas, excluídos e excluídas, silenciados e silenciadas na e pela História. Desse modo, a linguagem é uma forma flexível e pode ser utilizada para estabelecer uma sociedade mais equitativa.

Portanto, também é objetivo deste trabalho construir com os alunos e alunas a compreensão de que nenhum discurso é pautado na neutralidade. E que mesmo as palavras que utilizamos são base para legitimar poderes em sociedade no passado, presente e futuro (FOUCAULT, 1998).

É papel da história relativizar a ideia de que nossos comportamentos não são *naturais* e demonstrar o papel da cultura na moldagem e padronização de nossos comportamentos. Cultura esta que se revela na religião, política, medicina, literatura e jurisprudência (direito), que

⁷ Para saber mais sobre a **Linguagem Inclusiva**, está disponível o Manual da Linguagem Inclusiva – SINUS 2017, no site: <http://sinus.org.br/2015/wp-content/uploads/2017/05/SiNUS-2017-Manual-de-Linguagem-Inclusiva.pdf>. E também é possível encontrar mais informações no site do Senado, disponível em: <https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/redacao-e-estilo/estilo/linguagem-inclusiva>. Acessos em 01 de dezembro de 2019.

⁸ O **andronização** se refere ao termo **androcentrismo**, o qual é percebido como uma estrutura que percebe o mundo a partir de uma única perspectiva: a masculina.

resguarda determinados tipos de poderes e utiliza de canais: propaganda, repressão e mídias como fontes reguladoras do feminino e masculino.

Interessa-nos que as/os estudantes percebam que as desigualdades, promovidas pelos discursos normatizadores, podem ser fontes geradoras de conflitos, problemas e incitadores da violência de gênero na sociedade atual. E que é necessário debater em sala de aula, como desnaturalizar os estereótipos a fim de mudar as estatísticas de violência no Brasil.

Trabalhar “*gênero em sala de aula*” nas monografias, dissertações e teses não é inovador. Os primeiros trabalhos voltados para a temática aparecem na década de 1980, na Revista Brasileira de História e prosseguem dando frutos até hoje com grupos de estudos que trabalham gênero, masculinidades e feminilidades em centros de pesquisa e estudo por todo o Brasil (SOIHET; PEDRO, 2007).

Os estudos de gênero com base nas revistas femininas também são assuntos bem recorrentes, principalmente nos trabalhos que analisam publicações como *O Cruzeiro*, *Jornal das Moças*, *Capricho*, *Fon-Fon*, dentre outras comercializadas no território nacional. Os estudos a partir dos periódicos – voltados para o público feminino – têm como objetivo evidenciar que os discursos propalados nas suas matérias e propagandas publicitárias tinham a função de disciplinar o comportamento feminino e masculino do período⁹.

Essas revistas eram voltadas para mulheres brancas, da elite ou que pertencessem a uma classe média em ascensão. Ou seja, alfabetizadas¹⁰, heterossexuais, e que tivessem condições de consumir os produtos veiculados nas propagandas das revistas.

As mulheres das camadas populares, tinham que se dedicar ao trabalho já que precisavam sustentar a casa e os/as filhos e filhas, muitas não tinham tempo para se dedicar à

⁹ Para mais informações sobre o tema, ler: Dissertação de Mestrado - Leoni Teresinha Vieira Serpa. **A máscara da modernidade:** a mulher na revista *O Cruzeiro* (1928-1945); Dissertação de Mestrado – Marcela Pastana. **Muito Prazer!?** Discussões sobre sexualidade, gênero e educação sexual a partir da análise das revistas femininas e masculinas; Artigo - Pâmela C. Penha: **Revista Grande Hotel.** diálogos com o feminismo (1970 -1982); Artigo – Gabriele Ordenes Penna. **A praia carioca a Coluna “As garotas do Alceu”:** Identidades em formação (1938 – 1964); Artigo – Leandra Francischett. **Entre a emancipação e a dependência:** as mulheres na revista *O Cruzeiro* através das fotorreportagens; Artigo – Maria de Fátima Cunha. **Homens e Mulheres nos anos 1960/70:** um modelo definido?

¹⁰ De acordo com CENSO de 1940, os valores para homens e mulheres brancos(as) alfabetizados(as) foram, respectivamente, 49,74% e 41,02%. Os valores para homens e mulheres negras(os) alfabetizados foram respectivamente, 21,05% e 14,51%. Assim, conclui-se que os homens eram mais alfabetizados do que as mulheres na década de 1940. As diferenças permanecem também nas décadas de 1950 e 1960. Na década de 1950, os valores para homens e mulheres brancos(as) alfabetizados(as) foram, respectivamente, 53,89% e 46,80%. Os valores para homens e mulheres negras(os) alfabetizados foram respectivamente, 24,49% e 18,76%. E na década de 1960, os valores para homens e mulheres brancos(as) alfabetizados(as) foram, respectivamente, 64,22% e 59,17%. Os valores para homens e mulheres negras(os) alfabetizados foram respectivamente, 34,75% e 29,78%. Para mais informações sobre o CENSO, acessar o *site*: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv1425.pdf>. Acesso em 05/12/2021.

leitura, pois não eram alfabetizadas. Não tinham recursos para comprar o periódico e, por sua vez, consumir os produtos que nela eram anunciados.

Entretanto, as consumidoras seriam as formadoras de opinião em seus contatos com as mulheres mais pobres, apresentando-se como modelo do comportamento adequado, e necessário a qualquer aceitação social (SOIHET; PEDRO, 2007).

Os periódicos, em seu papel disciplinador de lazer saudável, reafirmavam o discurso do poder (das instituições hegemônicas) de que “a mulher direita/honesta” deveria estar reclusa ao ambiente familiar (privado). Se necessário sair à rua, mercado de trabalho ou estudos (público), essas mulheres deveriam saber como se portar diante das provações e tentações masculinas. Afinal, o papel predador dos homens sempre poderia desviá-las de seus principais objetivos: casamento e a maternidade (MIGUEL; RIAL, 2018, p. 151).

Assim como os estudos de Gênero, por meio das revistas femininas, não apresentam nenhuma novidade no meio acadêmico, também no mestrado profissional o tema e a fonte já foram alvo de investigações. Porém, o que diferencia cada trabalho desenvolvido, é *como* as revistas são analisadas pelas autoras e autores dos trabalhos¹¹.

Nos trabalhos estudados até aqui, todas as autoras concordam que as revistas tinham um papel de suma importância na **padronização dos comportamentos** em seus períodos de estudo. Percebe-se igualmente que, mesmo nos tempos atuais, as revistas ainda são influenciadoras de comportamento e do consumo de bens (BARROS, 2005). No início, essas propagandas eram voltadas para moças solteiras, mulheres casadas, para mães de família, e depois para as jovens adolescentes impulsionando o consumismo de moda e beleza.

Partindo desses pressupostos, a dissertação estará dividida em 4 capítulos. No *primeiro capítulo* será trabalhada a discussão teórica do Ensino de História, Gênero, História das Mulheres e a Construção das Masculinidades.

No *segundo capítulo*, será esmiuçada a baliza temporal, que vai de 1940 a 1960, e a criação e veiculação de revistas voltadas para o público feminino como *O Cruzeiro e Jornal*

¹¹ Em 2018, Janaína Jaskiu escreveu a dissertação **Papéis em Revista: Ensino de História e as representações de Gênero na Publicidade da Revista O Cruzeiro (1930 -1975)**; em 2014, Vanessa Aparecida Oliveira trabalhou com **A Representação Social do Papel da Mulher na Revista O Cruzeiro (1950-1960-1964-1974)**; em 2011, Thaís Mannala, em **Representações de Feminilidade Veiculadas no Projeto Gráfico da Revista O Cruzeiro** e Liana Pereira Borba dos Santos, em **Mulheres e revistas: a dimensão educativa dos periódicos femininos Jornal das Moças, Querida e Vida Doméstica nos anos 1950 entre 1928-1945**. Raquel de Barros Pinto Miguel, em sua tese de doutorado, **A Revista Capricho como um “lugar de memória” (décadas de 1950 e 1960)** e em 2005, também trabalha em 2005, Barros já tinha trabalhado em sua dissertação de mestrado com a revista *Capricho*, no entanto, em **De “moça prendada” a “menina superpoderosa”: um estudo sobre as concepções de adolescência, sexualidade e gênero na revista Capricho (1952 – 2003)**.

das Moças. Serão debatidas essas revistas, como fonte das representações das feminilidades e masculinidades no período trabalhado.

E como essas representações serviram para normatizar o comportamento de homens e mulheres ao longo do tempo. Nossa proposta foi a de – por meio do estudo e análise das colunas e matérias retiradas das revistas – trabalhar em sala de aula com alunos e alunas as questões acima apontadas.

No *terceiro capítulo*, será apresentado o produto final. Uma proposta de aula-oficina, com a Unidade Temática Investigativa – ***Caixa de Memória***. Os/as alunos e alunas poderão observar e trabalhar com este modelo de atividade de cada década trabalhada (1940, 1950 e 1960). Cada caixa contará com as seguintes fontes/variáveis históricas: **recortes de jornais da década; moda; cinema, música e personalidades importantes da década; propagandas e trechos das colunas das revistas femininas: *O Cruzeiro e Jornal das Moças***.

A partir da *Caixa De Memória*, cada aluno e aluna poderá construir a representação do ser homem e do ser mulher, na década estudada. Por meio do material disponibilizado, os educandos e educandas, poderão pesquisar sobre o material apresentado.

Neste capítulo, iremos apresentar cada variável história proposta dentro da *Caixa De Memória*. Algumas fontes/variáveis apresentam um roteiro de análise para guiar professores e professoras, alunos e alunas na atividade proposta.

No *quarto capítulo*, iremos apresentar alguns recortes escolhidos da seção *Da mulher para a mulher*, assinada pelo pseudônimo Maria Teresa, na revista *O Cruzeiro*. Além da apresentação e análise dos trechos da coluna. Todo o material disponibilizado por esta dissertação pode ser visualizado no *site* que foi criado exclusivamente para a realização desta atividade. O endereço é <https://caroltorezani.wixsite.com/mestrado> (ele pode ser acessado via celular ou computador).

Ainda no *quarto capítulo*, apresentaremos como resultado final, após a análise e debate das fontes/variáveis históricas da *Caixa De Memória* (disponíveis no *site* acima citado), a produção de ***Lapbooks***, nos quais registrarão a passagem do tempo e suas modificações. Assim, os/as alunos e alunas poderão perceber que vários comportamentos, hoje naturalizados, foram construídos e reafirmados ao longo do tempo. E que ainda podem ser notados atualmente em nossa sociedade. E que tais comportamentos estão, portanto, entre os possíveis geradores de vários problemas enfrentados em nossa atual realidade, tais como machismo, misoginia, misandria, homofobia, sexismo, feminicídio e entre outros.

Em resumo, a aula-oficina visa debater as relações de gênero na sociedade brasileira, pois acreditamos que a escola desempenha um espaço de debate e de visibilidade das diferenças.

Cabe a essa instituição dar início aos debates cujo fim último é construir a igualdade entre os gêneros e abrir espaço para novas formas de compreender as masculinidades e as feminilidades na sociedade.

2. O ENSINO DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DAS MASCULINIDADES E FEMINILIDADES

Esta dissertação pretende conjecturar na sala de aula, com alunos e alunas do 9º ano, como as representações das masculinidades e feminilidades foram construídas, reafirmadas e disseminadas, por meio das revistas femininas, comercializadas no Brasil, durante as décadas de 1940 a 1960.

Para isso, será necessário desenvolver o estudo de temáticas importantes para a construção da dissertação, os eixos norteadores serão: *Ensino de História e a Escola; História das Mulheres e Relações de Gênero; História dos Homens e a Construção das Masculinidades; trabalhar com a Temática Gênero na Escola.*

2.1. ENSINO DE HISTÓRIA E A ESCOLA

Por que estudar História?

Para que serve a História?

Quem faz parte da História?

São perguntas recorrentes que grande parte dos(as) professores e professoras devem ouvir todos os anos em suas turmas escolares. Mas afinal, para que serve o estudo de História?

Por muito tempo, a História (dita oficial), esqueceu de incluir em seus textos inúmeras pessoas que realmente fizeram parte dos fatos narrados. Essas pessoas foram “esquecidas”, porque, naquele momento, elas não tinham grande representatividade e também não eram tidas como importantes para a História.

Essas pessoas eram mulheres, crianças e até mesmo homens (gays, negros, pobres, indígenas, de outras fés etc.) que foram propositadamente esquecidas por aqueles - geralmente homens brancos cristãos e heterossexuais - que redigiram a “História oficial” de seus reinos/países/cidades. Durante muito tempo foram os “excluídos(as) da História” (PERROT, 1988).

Para cada fato ensinado em sala de aula, os/as alunos e alunas sempre questionam sobre todos(as) aqueles(as) que a História, por muito tempo, silenciou. Por exemplo, durante a explicação sobre a Grande Guerra, sempre aparece os seguintes questionamentos?

- Mas e as mulheres? O que faziam durante a guerra?

- E as crianças?

- Quem cozinhava para os soldados também não era importante para História?
- Cadê o nome dos médicos e médicas que participaram da guerra?
- E a família dos soldados?
- Tinha costureira ou alfaiate no campo de batalha? Quem iria costurar os uniformes dos soldados?
- Quem cuidava dos animais (cavalos e cachorros) no front?

Muitas dessas respostas, possivelmente não serão encontradas nos livros didáticos. Durante muito tempo, o que foi priorizado na academia e também nas escolas, foi uma História “fria”, sem a participação do povo, de pessoas comuns que fizeram e construíram a sociedade. As narrativas eram centradas apenas na participação dos grandes heróis (excluindo, até mesmo, as heroínas). Esse modelo de História - em parte ainda praticado - acaba sendo maçante e não tendo relevância para a maioria dos(as) alunos e alunas. Mas afinal, por que e para que existe o componente curricular de História?

Para Albuquerque Júnior (2017), o ensino da História e a escola surgiram para legitimar uma determinada classe social, a burguesia, que estava em ascensão após a Revolução Francesa. Assim, era necessário criar uma instituição no formato do Estado, para legitimar e valorizar a classe que estava ascendendo naquele momento. Era necessário, portanto, criar uma instituição na qual valorizasse os feitos da burguesia revolucionária, mas, ao mesmo tempo, era indispensável, controlar os mais pobres (classe proletária), para que não tivessem o mesmo anseio na tomada do poder.

Por isso, era imprescindível um ensino que fosse diferente para cada grupo social. Uns deveriam ser formados(as) para o mundo do trabalho, enquanto outros(as), eram ensinados(as) a governar, a dominar a classe menos favorecida (PALMA, 2005). Nesse sentido, para Albuquerque Jr., o ensino de História nas escolas tem:

Investido na profissionalização da atividade de historiador, tendo transformado a história em um saber de Estado, a serviço da construção da ideia de nação moderna, burguesa; tendo reservado aos historiadores a tarefa de criar o espírito cívico, a subjetivação do sentimento de nacionalidade, a sociedade burguesa, instituiu e acabou por transformar a história em um saber escolar, em um saber disciplinado, metódico, com pretensões a cientificidade e, ao mesmo tempo, um saber propedêutico, um saber básico, um saber fundamental para a vida de qualquer cidadão e para o exercício da própria cidadania. Ao mesmo tempo que a historiografia torna-se uma escrita de profissionais, um saber alojado em cátedras universitárias, onde os pares passam a dotá-lo de regras e códigos profissionais. (ALBUQUERQUE JR., 2017, p. 163)

Ainda na visão de escola como função normatizadora e legitimadora de poder, o sociólogo Pierre Bourdieu, define que a escola detém um capital simbólico, pois transforma

interesses pontuais de pequenos grupos (a burguesia) como válidos para toda sociedade. Legitimando, assim, as diferenças e as desigualdades sociais.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 1998, p. 53)

Para Bourdieu, a escola além de não reconhecer a desigualdade social, ainda legitima a cultura dominante. Para ele, a escola, como instituição, apropria-se do que ele denomina de *capital cultural*:

A ordem preexistente, isto é, separação entre os alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural. Mais precisamente, através de uma série de operações de seleção, ele separa os detentores de capital cultural herdado daqueles que não possuem. Sendo as diferenças de aptidão inseparáveis das diferenças sociais conforme o capital herdado, ele tende a manter as diferenças sociais preexistentes. (Ibid., p. 37)

No mesmo caminho, Circe Bittencourt acredita que o estudo das disciplinas escolares:

Tem se mostrado necessário para a compreensão do papel da escola na divisão de classes e na manutenção de privilégios de determinados valores da sociedade. As críticas à “transposição didática” não se restringem, portanto, ao estatuto epistemológico das disciplinas escolares, mas incidem igualmente sobre o papel que tendem a desempenhar a manutenção das desigualdades sociais. (BITTENCOURT, 2009, p. 42)

Desse modo, as classes mais abastadas impõem sua cultura e poder frente às classes populares, legitimando-se. Negando, deste modo, a cultura dos menos privilegiados ou das minorias (hoje se pode citar: as crianças *trans*, homossexuais ou bissexuais, ou mesmo, a cultura feminina, dentro do currículo escolar).

Bourdieu salienta que o ponto de partida para o capital cultural é o saber formal, o saber escolar. Mas não se pode esquecer do conhecimento prévio do aluno e da aluna, sua herança cultural, sua bagagem teórica, o conhecimento informal que vai variar de acordo com cada indivíduo. Afinal, nenhuma criança ou adolescente é uma tábula rasa, portanto, seus conhecimentos devem ser trabalhados e valorizados em sala de aula.

No Brasil, inicialmente, o modelo escolar escolhido seguia a ideia de que a educação não era para todos(as), sobretudo para mulheres e para as classes mais pobres. Era uma escola voltada para uma elite branca e masculina. Durante a década de 1930, foi lançado o Manifesto

dos Pioneiros da Educação. Para Maria Catarina Magalhães Santos, esse Manifesto teve como objetivos:

[...] a divulgação de uma escola laica, livre, por conseguinte, libertadora. A ideia de um ensino público de qualidade, possibilitando acesso a todos dentro de um mesmo espaço e tempo foi o alvo do Manifesto. Observando na contemporaneidade, a escola que os intelectuais da época almejavam, ainda é nosso objetivo enquanto educadores. (SANTOS, 2019, p. 73).

Durante o governo de Getúlio Vargas, o ensino de História nas escolas teve como principal finalidade a construção de uma identidade nacional,

como a *genealogia da nação*, esta se iniciava com a História da formação de Portugal e os grandes descobrimentos, que incluíam o Brasil no processo civilizatório. Nas *Instruções Metodológicas*, que acompanhavam os Programas e orientavam os professores para o exercício de sua prática pedagógica, destacava-se a importância da História como um instrumento para o desenvolvimento do patriotismo e do sentimento nacional. (ABUD, 1998).

Circe Bittencourt corrobora essa ideia, afirmando que o ensino de História nas escolas,

[...] os currículos ou programas escolares a partir do século XIX [...] está relacionada ao papel pedagógico da escola na constituição de uma identidade nacional. Uma identidade nacional moldada em torno do Estado-nação criada por setores sociais que dominaram, entre nós, o poder político e econômico a partir de 1822. [...] A História escolar tinha, naquele momento, como uma de suas finalidades principais contribuir para a constituição de uma identidade nacional moldada sob a ótica eurocêntrica. A nossa identidade nacional era fundada no princípio de uma genealogia cujas raízes situavam-se na Europa branca e cristã. (BITTENCOURT, 2005, p. 6)

Assim, a finalidade do ensino de História na escola era normatizar o comportamento da sociedade, legitimar um modelo de nação e levar a ideia de progresso a todo território brasileiro. A partir de meados do século XX, a escola que formava a elite precisou ser reinventada, pois necessitava atingir um novo público, logo, tendo uma nova finalidade:

As transformações ocorridas durante o governo militar não se limitaram aos currículos e métodos de ensino. O fim do exame de admissão e o ensino obrigatório de oito anos da escola de primeiro grau afetaram significativamente o aproveitamento do público escolar. À medida que eram ampliadas as oportunidades de acesso à escola para a maioria da população, ocorria paradoxal deterioração na qualidade do ensino público. (BRASIL, 1998, p. 26)

Essa mudança se deve, em parte, à necessidade de mão de obra especializada, sendo necessário um ensino voltado para o mundo do trabalho e, principalmente, que fosse de curta duração.

Seu papel era o de formar profissionais para atender as demandas das indústrias brasileiras e não um sujeito consciente de suas reais potencialidades. Ou seja, alguém que não questionasse as ações promovidas pelo governo. Essa pedagogia ficou conhecida como *Tecnicista* e, para Dermeval Saviani,

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (SAVIANI, 1995, p. 23).

Após o período da ditadura Civil Militar no Brasil (1964-1985), o país entrou no período de redemocratização, possibilitando, assim, novas propostas curriculares e novas ações pedagógicas. Estas propiciaram a formação de um indivíduo mais crítico, um sujeito que faz e pertence à sua História (MONTEIRO, 2007, p.18).

Durante muito tempo, a História ensinada na sala de aula não contemplou *gênero ou mulher*, ou mesmo, a categoria *mulheres*. Tais estudos são, teoricamente, recentes e que ainda costumam a serem incluídos no ensino da disciplina. Especialmente, no ambiente escolar.

Para as historiadoras Joana Maria Pedro e Rachel Soihet,

Acreditava-se que, ao falar dos Homens, as mulheres estariam sendo, igualmente, contempladas, o que não correspondia à realidade. Mas, também, não eram todos os homens que estavam representados neste termo: via de regra, era o homem branco ocidental. Tal se devia à modalidade de história que se praticava, herdeira do Iluminismo. Genericamente conhecida como positivista, centrava o seu interesse na história política e no domínio público, e predominou no século XIX e inícios do XX. Esta privilegiava fontes administrativas, diplomáticas e militares, nas quais as mulheres pouco apareciam. (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 284)

Assim sendo, não foram apenas as mulheres silenciadas da história, mas também os homens que fugiam do estereótipo do herói, aquele responsável pelos grandes feitos relatados na História enquanto disciplina escolar. Apenas a partir dos estudos de gênero é que se inicia, mais profundamente, o estudo sobre as masculinidades como um dado histórico e não como um fato biológico (CONNELL, 1995, p. 189).

Ou seja, para fazer parte da História ensinada na sala de aula era necessário possuir alguns atributos: *ser homem, branco, pertencer a elite, heterossexual e, se possível, cristão*. Se

para os homens fora desses limites serem incluídos na História não foi fácil; as mulheres tiveram que lutar, ainda mais, contra esse silenciamento. Para a historiadora Joana Pedro,

Entrar para a “história” tem sido um valor disputado. A antiga forma de escrever a história, costumeiramente chamada de “positivista”, ou às vezes “empirista”, dava destaque a personagens, em geral masculinos, que tinham de alguma forma participado dos governos e/ou guerras. Para muitas pessoas, esta era uma forma de “imortalidade”. [...] as mulheres só eram incluídas quando ocupavam, eventualmente, o trono (em caso de ausência de filho varão) ou então quando se tornavam a “face oculta” que governava o trono, ou a república, por trás das cortinas, dos panos, do trono. (PEDRO, 2005, p. 83-84)

Mas não é apenas no currículo de História que se pode encontrar esses silenciamentos. Para a educadora Guacira Lopes Louro, a escola ainda hoje continua sendo um local de desigualdade racial, social e, principalmente, de hierarquia de gênero. De acordo com ela,

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. [...] Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processo de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui. (LOURO, 2014, p. 62 e 68)

Para Louro, é necessário repensar o modelo de escola que queremos ofertar aos nossos alunos e alunas. E, principalmente, repensar na nossa postura enquanto educadoras e educadores. Devemos oportunizar nas aulas, maior visibilidade a todos e todas que foram esquecidas(os) e silenciadas(os) pela história.

Para Elza Nadai, na década de 1990, existiam algumas problemáticas no ensino de História que deveriam ser debatidas. Alguns desses apontamentos, ainda estão presentes nos dias atuais. De acordo com ela, é preciso romper com a **História enciclopédica, fundamentada na noção de progresso da humanidade**. (NADAI, 1993, p. 145, grifo nosso).

Ainda de acordo com Elza Nadai, outro problema na História ensinada nas escolas, era a ausência de conflitos e problemas sociais retratados na sociedade brasileira,

Veiculou-se, assim, um discurso histórico que enfatizava de um lado, a busca do equilíbrio social, e, de outro, a contribuição harmoniosa, sem violência ou conflito, de seus variados e diferenciados habitantes (e grupos sociais) para a construção de uma sociedade democrática e sem preconceitos de qualquer tipo. Assim, o passado foi valorizado na medida em que pode legitimar este discurso (Ibid., p.149).

Logo, a sociedade brasileira era representada como uma sociedade harmônica, mascarando problemas: silenciando a escravidão, racismo, misoginia, machismo, homofobia, entre outros temas. Segundo Nadai, esse discurso reforçava a legitimação dos poderes e das diferenças na sociedade brasileira.

Para Nadai, a História do Brasil foi marcada pela periodização dos fatos históricos e pela necessidade da criação de heróis nacionais por influência do modelo positivista de educação. E, claro, pelo esquecimento das heroínas. Pouco se fala de mulheres como Maria Quitéria ou Ana Néri. E até aquelas no topo da pirâmide elitista, como a Imperatriz Dona Leopoldina, têm seus feitos esquecidos, mesmo que ela tenha sido uma das articuladoras de nosso processo de independência. A citada Maria Quitéria somente foi incluída no livro dos Heróis e Heroínas do Brasil, em 2018.

Nadai também faz uma crítica a não utilização de fontes variadas em sala de aula, pois somente assim é possível fazer o resgate dos múltiplos discursos e, portanto, demonstrar as diferenças de pensamentos na sociedade estudada. A autora também questiona que, durante muitos anos, alunos e alunas, professores e professoras não tenham sido considerados sujeitos da História. Era preciso, então, romper com esse paradigma em sala de aula.

A partir da década de 1990, e o estudo de novas temáticas ao ensino de História se tornaram possíveis. Essas mudanças só ocorreram, por meio da influência historiográfica da 3ª Geração da Escola de Annales e da História Social Inglesa. Logo,

A história não mais se movia por intermédio da luta de classes, assim como os modos de produção deixaram de marcar as etapas de seu processo evolutivo. Noutras palavras, o marxismo perdeu sua primazia [...]. Novos temas foram introduzidos nos livros didáticos e nos currículos de história, tais como: cotidiano, família, lazer, sexualidade, gênero, feitiçaria, inquisição, vida privada, infância, memória, mentalidade, imaginário, cultura material, dentre outros. (MATHIAS, 2011, p.8)

Nesta concepção, ainda bastante comum, a escola é vista como um local de reprodução do conhecimento externo (universidades) e cabe ao professor e professora ser o intermediário(a) desse processo de reprodução. Sendo, então, necessário romper com as amarras dentro do ensino.

É preciso lembrar que a escola é um lugar de diálogo, um local em que devem ser promovidos debates e, principalmente, ser um local de tolerância e respeito para com as diversidades.

2.2. HISTÓRIA DAS MULHERES E RELAÇÕES DE GÊNERO

Ao longo do tempo tivemos uma “história da exclusão” (BRESCIANI, 1989), onde mulheres, crianças e homens das camadas populares (negros, pardos ou com sexualidades alternativas) foram esquecidos e silenciados.

Para os autores da época, a mulher já estava inclusa nos grandes feitos atribuídos ao *HOMEM UNIVERSAL* (branco, europeu, heterossexual, cristão e pertencente às classes mais abastadas).

A categoria *MULHER* surge para se contrapor ao termo muito utilizado, principalmente nos livros didáticos escolares, o *HOMEM*, como sujeito universal, ou seja, surge para romper com os estereótipos masculinos. Para incluir as mulheres nos fatos históricos, para dar vozes a todas que, por muito tempo, foram silenciadas, suprimidas e ignoradas pela História.

Para a historiadora Joana Maria Pedro, “era em nome da ‘diferença’, em relação ao ‘homem’ – aqui pensado como ser universal, masculino, que a categoria ‘Mulher’, era reivindicada” (PEDRO, 2005, p. 78).

De acordo com o dicionário crítico do feminismo,

Durante a maior parte da História, a pesquisa científica foi empreendida por e para indivíduos do sexo masculino. As pesquisas nesse campo assumem que as definições de neutralidade, objetividade e racionalidade da ciência, na verdade frequentemente incorporam a visão de mundo das pessoas que criaram essa ciência: homens – os machos – ocidentais, membros das classes dominantes. (LÖWY, 2009, p. 40)

Assim, a partir de 1960, com a História Cultural e a História das Mentalidades, as mulheres são alçadas à condição de objetos de estudo e sujeitos da história.

Os historiadores anteriores dos *Annales* haviam sido criticados pelas feministas por deixarem a mulher fora da história, ou mais exatamente, por terem perdido a oportunidade de incorporá-la à história de maneira mais integral [...] Georges Duby e Michelle Perrot, por exemplo, estão empenhados em organizar uma história da mulher em vários volumes. (BURKE, 1991, p. 80)

Porém, dentro da categoria *Mulher*, é necessário entender as múltiplas diferenças dentro da diferença. Não existe uma única *Mulher*, por isso, foi criada a categoria *Mulheres*, na qual

estão representadas não apenas as mulheres brancas ricas ou das camadas populares, mas mulheres negras, indígenas, mestiças, pobres, trabalhadoras, que não se sentiam representadas na categoria universal de Mulher.

No plano internacional, destacam-se no estudo da História das Mulheres autores e autoras, como Michelle Perrot, Georges Duby, Joan Scott, June Hahner, Natalie Zemon Davis, entre outros trabalhos de suma importância para a área. Para Michelle Perrot,

Um empreendimento relativamente novo e revelador de uma profunda transformação: está vinculado estreitamente à concepção de que as mulheres têm uma história e não são apenas destinadas à reprodução, que elas são agentes históricos e possuem uma historicidade relativa às ações cotidianas, uma historicidade das relações entre os sexos. (PERROT, 1995, p. 9)

No Brasil, o estudo sobre a História das Mulheres, tem como precursora Maria Odila Leite que publicou, em 1984, o livro *Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX*. A década de 1980 foi muito produtiva no campo do estudo da História das mulheres, aparecendo inúmeros trabalhos na área.

Importantes pesquisadoras constituíram aí algumas das pesquisas clássicas da historiografia nacional: como Margareth Rago (1985), Miriam Moreira Leite (1984), Rachel Soihet (1989), Eni De Mesquita Samara (1989), Magali Engel (1989), Martha de Abreu Esteves (1989), entre outras autoras e autores com trabalhos de grande relevância.

Para Rachel Soihet,

A grande reviravolta da história nas últimas décadas, debruçando-se sobre temáticas e grupos sociais até então excluídos do seu interesse, contribui para o desenvolvimento de estudos sobre as mulheres. Fundamental, neste particular, é o vulto assumido pela história cultural, preocupada com as identidades coletivas de uma ampla variedade de grupos sociais: os operários, camponeses, escravos e as pessoas comuns. Pluralizam-se os objetos da investigação histórica, e, nesse bojo, as mulheres são alçadas à condição de objeto e sujeito da história. (SOIHET, 1997, p. 399)

Ainda de acordo com Soihet, essa ausência feminina na historiografia, se deve, em grande parte, ao fato da maioria dos historiadores serem do sexo masculino, assim, ignorando a existência da participação feminina na História e na escrita da mesma.

De acordo com Mary Nash, o debate em torno da opressão da mulher e seu papel na história teria se inaugurado na década de 1940, por iniciativa da historiadora norte-americana Mary Beard, que, na sua obra *Woman as force in history*, aborda a questão da marginalização da mulher nos estudos históricos. Beard atribui as escassas referências à mulher ao fato de a grande maioria dos historiadores, sendo homens, ignorarem-na sistematicamente. Esse argumento provocou uma réplica do historiador **J.M. Hexter, para quem a ausência das mulheres deve-se ao fato de elas não**

terem participado dos grandes acontecimentos políticos e sociais. (Ibid., p. 401, grifo nosso)

A posição de Jack M. Hexter – como apresenta Soihet – reflete a profunda negação que se estabeleceu em reconhecer a presença feminina na História. Para ele e outros estudiosos, as mulheres aparecem apenas como pano de fundo dos acontecimentos que, normalmente, giram em torno de uma figura masculina, o **Grande Herói**.

Corroborando essa ideia, Joana Pedro afirma que dentre as tentativas de se incluir as mulheres na *Grande História* surgiu, na esteira da *Segunda Onda do Movimento Feminista*, uma nova categoria de análise. Esta seria o *Gênero*, que aparece inicialmente nos EUA: “foi também entre as historiadoras que estavam escrevendo sobre história das mulheres que a categoria de análise ‘*gênero*’ passou a ser utilizada” (PEDRO, op. cit., p. 85).

Essa nova categoria, inicialmente, serviria para trabalhar com as “diferenças sexuais” e como as representações sociais de cada sexo foram construídas, disseminadas e reafirmadas ao longo do tempo. Assim sendo, “o aspecto relacional entre as mulheres e os homens, ou seja, que nenhuma compreensão de qualquer um dos dois pode existir através de um estudo que os considere totalmente em separado”. (SOIHET, op. cit., p. 400)

No final da década de 1980, a historiadora Joan W. Scott publicou o já clássico artigo: *Gender: a useful category of historical analysis – Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Neste, a autora define *gênero* como “um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, dando significado às relações de poder” (SCOTT, 1986, p. 86).

Para ela, para escrever a história das mulheres, não basta apenas o estudo da categoria de gênero, mas também é necessário,

O interesse pelas categorias de classe, de raça e de gênero assinalava, em primeiro lugar, o envolvimento do/a pesquisador/a com uma história que incluía as narrativas dos/as oprimidos/as e uma análise do sentido e da natureza de sua opressão e, em segundo lugar, uma compreensão de que as desigualdades de poder estão organizadas ao longo de, no mínimo, três eixos. (Ibid., p. 73)

A análise da categoria gênero tem cada vez mais se apoiado na intersecção das categorias raça e classe. Os estudos da *Interseccionalidade*¹² começam a se afirmar a partir da década de 1970, durante a chamada *Segunda Onda do Movimento Feminista*, “cuja crítica

¹² Para mais informações sobre *Interseccionalidade e DeColonialidade*, ler a dissertação de Mestrado, do ProfHistória de Giseli Origuela Umbolino: “**Aprender a desaprender a para reaprender**”: a perspectiva da descolonização do gênero no ensino de história. Universidade Federal do Mato Grosso, junho de 2018. Disponível no banco de dissertações do programa ProfHistória.

coletiva se voltou de maneira radical contra o feminismo branco, de classe média, heteronormativo” (HIRATA, 2004, p. 62).

A segunda onda do feminismo foi marcada pela crítica ao etnocentrismo, a busca pelos direitos civis (no caso dos EUA) e a presença de feministas negras, como Angela Davis e Alice Walker.

É essencial para o prosseguimento da luta feminista que as mulheres negras reconheçam a vantagem especial que nossa perspectiva de marginalidade nos dá e fazer uso dessa perspectiva para criticar a dominação racista, classista e a hegemonia sexista, bem como refutar e criar uma contra hegemonia. Eu estou sugerindo que temos um papel central a desempenhar na realização da teoria feminista e uma contribuição a oferecer que é única e valiosa. (HOOKS, 2000, p. 15)

Dentre as várias correntes do Movimento Feminista, existe uma que foca nas especificidades das mulheres negras, o movimento recebe o nome de **Movimento Feminista Negro**. Esse movimento tem maior representatividade, no Brasil, na década de 1970, com o **Movimento das Mulheres Negras** (MMN).

O Movimento Feminista Negro veio para dar voz às mulheres negras que não encontraram representatividade dentro do Movimento Feminista. Uma vez que é necessário dar visibilidade às diferenças, dentro da diferença. Assim, o Movimento das Mulheres Negras, no Brasil, veio para evidenciar a importância dos recortes raciais e de gênero nas mobilizações sobre os direitos humanos.

Para a filósofa Sueli Carneiro, o Movimento Feminista Brasileiro, desde a sua origem, sempre se identificou e reivindicou as pautas populares, no entanto, é importante salientar nas especificidades das mulheres negras no contexto social brasileiro.

Enquanto às mulheres brancas se organizavam para entrar no mercado de trabalho, às mulheres negras já desempenhavam papel fundamental no sustento de suas famílias¹³. Para Sueli Carneiro,

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas...¹⁴ (CARNEIRO, 2016)

¹³ TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1999, p. 42 e p. 46.

¹⁴ CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo**: a situação da mulher negra na América latina a partir de uma perspectiva de gênero. Geledés. Instituto da mulher negra. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enegrecero->

Sueli Carneiro não questiona a importância do feminismo branco, mas aponta por meio da Interseccionalidade, ou seja, por meio do cruzamento entre gênero, classe e raça podem produzir experiências diferentes às mulheres de grupos racialmente distintos.

Na década de 1970, intelectuais negras como: Sueli Carneiro, Thereza Santos e Lélia Gonzáles, tentaram inserir nos estudos feministas, pautas sobre as especificidades das mulheres negras no Brasil. Entretanto, era difícil romper as barreiras dentro do movimento, já que a bandeira defendida por ele, era uma visão majoritariamente de mulheres brancas e, na sua maioria, pertencentes a classe média.

Assim, existia uma certa dificuldade entre as mulheres feministas brancas de reconhecer as pautas defendidas pelas mulheres negras, como também entender a importância das questões raciais nos estudos de gênero no mundo e, principalmente, no Brasil.

De acordo com a socióloga Núbia Regina Moreira, as mulheres negras lutavam por espaço e lutavam para serem ouvidas. Para ela,

São essas contradições que motivarão as militantes negras dos movimentos negros a se organizarem em fóruns e, mais tarde, em organizações – espaços de combate e questionamento quanto à opressão de gênero e raça/cor – que se derivam em parte dos movimentos negros e feministas. (MOREIRA, 2007, p. 48)

Ou seja, era necessário que essas mulheres negras se organizassem para combater as desigualdades e opressões dentro dos movimentos. Assim, surgiram os primeiros coletivos de mulheres negras, coletivos esses que iniciaram os debates raciais dentro do estudo de gênero no Brasil.

Assim como é verdadeiro o fato de que todas as mulheres estão, de algum modo, sujeitas ao peso da discriminação de gênero, também é verdade que outros fatores relacionados a suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são “diferenças que fazem diferença” na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação. Tais elementos diferenciais podem criar problemas e vulnerabilidades exclusivos de subgrupos específicos de mulheres, ou que afetem desproporcionalmente apenas algumas mulheres. (CRENSHAW, 2002, p. 173)

Portanto, o conceito de Interseccionalidade se tornou de suma importância para a compreensão de como mulheres de classes distintas são afetadas pelo sistema de dominação, poder e privilégios masculinos.

Pensar como as opressões se combinam e entrecruzam, gerando outras formas de opressão, é fundamental para se pensar em outras possibilidades de existência. Além disso, o arcabouço teórico-crítico trazido pelo feminismo negro serve como instrumento para se pensar não apenas sobre as próprias mulheres negras, categoria também diversa, mas também sobre o modelo de sociedade que queremos. (RIBEIRO, 2018, p. 122)

Pensar *Interseccionalidade* é pensar que raça, classe e gênero não podem ser compreendidos de forma isolada, mas sim de uma maneira indissociável, para Kinderlé Crenshaw,

A Interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. (CRENSHAW, op. cit., p. 177)

Lélia Gonzáles¹⁵ surge como um grande nome a ser debatido e estudado pelo feminismo como um todo e não só o feminismo negro, segundo a socióloga Djamila Ribeiro,

Além de colocar a mulher negra no centro do debate, Lélia vê a hierarquização de saberes como produto da classificação racial da população, uma vez que o modelo valorizado e universal é branco. Segundo a autora, o racismo se constituiu “como a ‘ciência’ da superioridade eurocristã (branca e patriarcal), na medida em que se estruturava o modelo ariano de explicação.” (RIBEIRO, op. cit., p. 124)

A invisibilidade da mulher negra dentro do movimento feminista, faz com essas mulheres não tenham seus problemas evidenciados e discutidos. Para Djamila Ribeiro,

Muitas feministas negras pautam a questão da quebra do silêncio como primordial para a sobrevivência das mulheres negras. Angela Davis, Audre Lorde, Alice Walker, em suas obras, abordam a importância do falar. **“O silêncio não vai te proteger”**, diz Lorde. **“Não pode ser seu amigo quem exige seu silêncio”**, diz Walker. **“A unidade negra foi construída em cima do silêncio da mulher negra”**, diz Davis. As autoras estão falando sobre a necessidade de não se calar sobre opressões como forma de manter uma suposta unidade entre grupos oprimidos, ou seja, **alertam para a importância de que ser oprimido não pode ser utilizado como desculpa para legitimar a opressão.** (Ibid., p. 124-125, grifo nosso)

Djamila Ribeiro aponta o silêncio em relação à realidade que as mulheres negras vivenciam em sociedade. Esses silenciamentos tendem a apagá-las como sujeitos políticos. Dessa forma, somente a Interseccionalidade permitirá “uma verdadeira prática que não negue identidades em detrimento de outras”. (Ibid., p. 125). Grada Kilomba aprofunda,

¹⁵ Lélia Gonzalez, “A categoria político-cultural da amefricanidade,” Tempo Brasileiro, 92/93 (jan/ jun. 1988).

Por não serem nem brancas, nem homens, as mulheres negras ocupam uma posição muito difícil na sociedade supremacista branca. Nós representamos uma espécie de carência dupla, uma dupla alteridade, já que somos a antítese de ambos, branquitude e masculinidade. Nesse esquema, a mulher negra só pode ser o outro, e nunca a si mesma. (...) Mulheres brancas tem um oscilante status, enquanto si mesmas e enquanto o “outro” do homem branco, pois são brancas, mas não homens; homens negros exercem a função de oponentes dos homens brancos, por serem possíveis competidores na conquista das mulheres brancas, pois são homens, mas não brancos; mulheres negras, entretanto, não são nem brancas, nem homens, e exercem a função de o “outro” do outro. (KILOMBA, 2012, p. 124)

Kilomba rompe com a ideia de universalidade para homens e mulheres. Em seu texto ela demonstra a diferença da realidade de homens brancos e negros. Assim como trabalhamos a diferença dentro da diferença no estudo das Mulheres, é necessário que se trabalhe as diferenças dentro da categoria Homem. Ao reconhecer essas diferenças dentro das categorias e enxergar as suas especificidades, a História romperá com a invisibilidade da realidade de mulheres e de homens negros, no Brasil e no mundo.

Ainda de acordo com Kilomba, o fato de a mulher negra ser considerada antítese de branquitude e masculinidade, impossibilita que a mulher negra seja vista como sujeito histórico. Para Djamila Ribeiro,

Para usar os termos de Beauvoir, seria a mulher negra, então, o outro absoluto. Tanto o olhar de homens brancos quanto o de negros e quanto o das mulheres brancas confinaria a mulher negra a um local de subalternidade muito mais difícil de ser ultrapassado. Numa sociedade de herança escravocrata, patriarcal e classista, cada vez mais torna-se necessário o aporte teórico e prático que o feminismo negro traz para pensarmos um novo marco civilizatório. (RIBEIRO, op. cit., p. 126-127)

O fato é que a categoria gênero, em especial na década de 1990 passou a significar **História das Mulheres**. A crítica não demorou a vir e, alguns estudos, atualmente não utilizam mais a nomenclatura *gênero* para trabalhar com a presença feminina.

O termo utilizado – *gênero*, acabou indo para seu lugar inicialmente imaginado, aquele em que se trabalha as relações entre os gêneros, as masculinidades/feminilidades e os chamados estudos *Queer*. Voltou-se, portanto, a utilizar em alguns países a terminologia **Mulheres**, como categoria de análise. Para Joana Pedro,

Essa narrativa, caracterizada por deslocamentos lineares, atribui a cada uma dessas décadas a emergência de uma categoria de análise. Assim, nos anos 1970, a categoria seria a de “mulher”, pensada como a que identificaria a unidade, a irmandade, e ligada ao feminismo radical. Os anos 1980 seriam aqueles identificados com a emergência da categoria “mulheres”, resultado da crítica das feministas negras e do Terceiro Mundo. O feminismo dos 1990 seria o da categoria “relações de gênero”, resultado da virada linguística e, portanto, ligada ao pós-estruturalismo e, por fim, à própria crítica a essa categoria, encabeçada por Judith Butler. (PEDRO, 2011, p. 271)

Para a autora, as discussões sobre a temática feminina na historiografia não chegaram tão rapidamente em todos os países. Para ela, existe um “atraso” em relação aos “centros emissores” dos estudos. E, por isso, a variação dos termos utilizados nas pesquisas,

Os estudos de gênero, aqui incluindo as categorias “mulher”, “mulheres”, “feminismo”, “feminilidades”, “masculinidades” e “relações de gênero”, têm buscado se colocar no centro do debate historiográfico, tentando fazer com que essas categorias se tornem comuns para quem pesquisa nesse campo. Ao mesmo tempo, como quaisquer outras, essas mesmas categorias vivem as instabilidades dos sentidos que lhes são atribuídos, resultado de lutas dentro do próprio campo. Encontra-se, ainda, portanto, nas margens do saber historiográfico. E, talvez por isso mesmo, busca novas maneiras de pensar essas margens, deslocando o centro, inventando novos percursos. (Ibid., p. 277)

Portanto, a dissertação está baseada no estudo das categorias *mulheres e gênero no tocante a construção das feminilidades e masculinidades*. Pois é necessário compreender que existe diferença, dentro da diferença. Portanto, iremos desenvolver aqui, algumas classificações dentro da masculinidade e da feminilidade.

2.3. HISTÓRIA DOS HOMENS E A CONSTRUÇÃO DAS MASCULINIDADES

A masculinidade não cai do céu; ela é construída por práticas masculinizantes, que estão sujeitas a provocar resistência [...] que são sempre incertas quanto a seu resultado. É por isso, afinal, que se tem que pôr tanto esforço nelas (Connell, 1990, p. 90).

Assim, como não existe o conceito Universal para *MULHER*, também não existe o *HOMEM* Universal, nem enquanto humanidade, nem enquanto masculinidade. Quando trabalhamos com o termo *HOMEM*, com a palavra escrita com as letras maiúsculas. Durante anos, acreditou-se que representava a humanidade, os homens e as mulheres. Porém, de fato, o que o termo fez foi silenciar as mulheres e quaisquer tipos de masculinidades não-brancas ou desviantes.

Esse *HOMEM* não faz alusão ao camponês, ao operário, ao presidiário, ao mendigo. O termo não representa aqueles que estão à margem da História e mergulhados no esquecimento. Esse indivíduo que está representado como “universal” é normalmente: branco, letrado, pertencente a elite ou às classes emergentes, heterossexual, que fez ou teve seu “nome marcado na História”. Mas e os outros homens?

Essa pergunta começou a ser respondida mais profundamente, a partir de 1970, com os estudos de gênero que se debruçaram sobre as clássicas contribuições da filósofa Simone de

Beauvoir. Iniciou-se uma discussão sobre a construção social dos gêneros binários (masculino e feminino) em que se passou a questionar a naturalização dos papéis sexuais. Para Soraya Barreto Januário,

Até a década de 70, a identidade masculina era tida como naturalmente inerente ao sujeito. Com a entrada significativa das feministas no âmbito acadêmico, denunciando a opressão feminina e a dominação masculina, provocou também nos homens um interesse maior em investigar sua própria condição. Esta necessidade de analisar e explicar os papéis das mulheres e dos homens na sociedade levou à criação dos *Women's Studies* e posteriormente o *Men's Studies* (estudos sobre os homens, em analogia aos *Womens's studies* ou Estudos da Mulher). O pensamento introduzido pelos *Men's studies* era o de descartar a tradicional análise do homem considerado como norma da humanidade. (JANUÁRIO, 2016, p.94)

A ideia desenvolvida pelo *Men's Studies* (estudos sobre os homens) era o de romper com a análise do Homem como norma da humanidade. Para Mary del Priore e Marcia Amantino,

Homens cuja masculinidade, longe de ser natural, foi socialmente e historicamente construída. Trata-se de uma história plural, na qual a masculinidade não é um dado “natural”, mas uma variável edificada de acordo com as diferentes temporalidades, áreas geográficas, diferenças de classe, religião e orientação sexual de cada um. De masculinidade confrontada com padrões de comportamento e representações do que era, no passado, ou é, no presente, “ser homem”. [...] Pois a história dos homens não é só feita de conquistas e atos heroicos, mas também de sofrimento, dores, humilhações que os condenam a sofrer calados: “bom cabrito não berra”. “Homem que é homem não chora”, dizem os provérbios populares! A deles, é a história de lutas num ambiente material, tecnológico e econômico extremamente adverso. (PRIORE; AMANTINO, 2013, p. 10 e 11)

O Brasil se apresenta pioneiro, com a publicação de alguns dos primeiros estudos sobre o assunto. Nas décadas de 1920 e 1930, o sociólogo Gilberto Freyre, em seu livro *Sobrados e mucambos*¹⁶, já diferenciava os costumes dos diferentes gêneros. Na obra, Freire dá mais ênfase ao universo masculino demonstrando como as representações “do ser homem” são mutáveis de uma região para outra no Brasil (Ibid., p. 11).

Para a socióloga e antropóloga Karen Mary Giffin (2005), os primeiros estudos feministas, durante a década de 1960, recusaram os trabalhos e a participação de homens no movimento. Para muitas feministas, era necessário o veto porque, durante anos, as mulheres sofreram com a dominação masculina e as suas relações de poder.

¹⁶ FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mucambos**. São Paulo: Editora Global, 2004. 15ª edição.

Porém, aponta Giffin, os primeiros estudos sobre o gênero masculino nos EUA já aparecem no final da década de 1950 e início da década de 1960, os quais apontam os conflitos na construção da masculinidade hegemônica.

A entrada dos homens nos estudos de gênero, enquanto sujeitos históricos, situados num contexto baseado na crítica feministas, nos movimentos sociais da década de 60 e do movimento *gay*, representaram um contributo inestimável para a tentativa de desconstruir os elementos constitutivos dos papéis masculinos e femininos. Em suma, os discursos sobre o domínio masculino trouxeram discussões importantes sobre a identidade masculina e os problemas dos homens. (JANUÁRIO, op. cit., p.97)

Em 1990, o sociólogo Pierre Bourdieu, no livro *Dominação Masculina*, trabalhou com as forças e trocas simbólicas e relações de poder entre os gêneros. Nestas, as mulheres passam a ser um objeto de troca,

De mulheres como uma troca de mercadorias, têm em comum o fato de deixarem escapar a ambiguidade essencial da economia de bens simbólicos: orientada para a acumulação do capital simbólico (a honra), essa economia transforma diferentes materiais brutos, no primeiro nível dos quais está a mulher, mas também todos os objetos suscetíveis de serem formalmente trocados, em dons (e não em produtos), ou seja, em signos de comunicação que são, indissociavelmente, instrumentos de dominação. (BOURDIEU, 2019, p. 78-79)

Durante muito tempo, o estudo sobre a masculinidade foi dividido em duas vertentes: ***a primeira (masculinidade dominante)***: o homem é representado como um indivíduo viril, que se utiliza da força física para conseguir o que deseja. Usa da violência para impor respeito e vantagem. Não pode demonstrar fragilidade (considerada uma característica feminina) para não perder o seu lugar de “dominador” na sociedade/meio em que vive.

Na ***segunda (crise da masculinidade ou masculinidade vitimada)***: o homem apresenta características de sensibilidade, fragilidade e sofrimento, para os indivíduos que não se enquadram nas características de dominador.

A visão binária de masculinidade vem sofrendo alterações ao longo do tempo. Vários autores atualmente trabalham com as “**múltiplas representações das masculinidades**”. Como é o caso dos brasileiros Pedro Paulo de Oliveira¹⁷, Durval Muniz de Albuquerque Jr¹⁸, e a historiadora Maria Izilda Souza Matos.

De acordo com eles, a masculinidade é construída de acordo com o local em que se vive, a classe social a qual se pertence, às relações de poder, família, etnia, temporalidade, entre

¹⁷ OLIVEIRA, Pedro Paulo de. **A construção social da masculinidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2004.

¹⁸ ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **Nordestino: Uma Invenção do Falo**. Maceió: Edições Catavento, 2003.

outros aspectos – para compreender como a masculinidade foi moldada em cada indivíduo. Para Maria Izilda,

Essa universalização impõe dificuldades de se trabalhar com a masculinidade, que varia de contexto para contexto, sendo, portanto, múltipla, apesar das permanências e hegemonias. Assim, sobrevêm a preocupação em desfazer noções abstratas de “homem” enquanto identidade única, a-histórica e essencialista, para pensar a masculinidade como diversidade no bojo da historicidade de suas inter-relações, rastreando-a como múltipla, mutante e diferenciada no plano das configurações de práticas, prescrições, representações e subjetivações. (MATOS, 2001, p. 47)

Outra pesquisadora que trabalha com a construção e representação das *Masculinidades* é a australiana Raewyn Connell¹⁹. A socióloga aponta em seus estudos que a masculinidade deve ser estudada a partir da realidade e do meio em que o sujeito está inserido. Para ela,

Dois aspectos dessa complexidade são particularmente importantes para se pensar sobre a masculinidade. Em primeiro lugar, diferentes masculinidades são produzidas no mesmo contexto social; as relações de gênero incluem relações entre homens, relações de dominação, marginalização e cumplicidade. Uma determinada forma hegemônica de masculinidade tem outras masculinidades agrupadas em torno dela. Em segundo lugar, qualquer forma particular de masculinidade é, ela própria, internamente complexa e até mesmo contraditória. Devemos essa compreensão especialmente a Freud, que enfatizava a presença da feminilidade dentro da personalidade dos homens e da masculinidade dentro da personalidade das mulheres e que analisou os processos de repressão pelos quais essas contradições são tratadas. Mas ela surge igualmente em outros contextos. (CONNELL, 1995, p. 189)

Ainda de acordo com a autora, as masculinidades “são construídas através dessas formas, elas são também constantemente *re-construídas*. As masculinidades estão constantemente mudando na história.” (Ibid., p. 191). Para ela, o que chamamos de “masculinidade tradicional”, é um produto recente da historiografia, “um produto do mundo moderno”. Segundo Connell,

O conceito de masculinidade é recente, possuindo algumas definições que o passaram a marcar. A socióloga ponderou, no entanto, quatro enfoques principais nos estudos da masculinidade: **o essencialismo, o positivismo, o normativo e o semiótico**. **O essencialismo** definiu a masculinidade como um conceito universal baseado na sucessão biológica, ou seja, um núcleo do masculino universal, a masculinidade;

¹⁹ A cientista australiana Raewyn Connell foi registrada como Robert W. Connell ao nascer. Ela usou esse nome na publicação de seus primeiros estudos, muitos dos quais foram mais tarde republicados com o nome de R. Connell. Optamos por usar a atual designação da autora mesmo para seus trabalhos antigos, pelo que entendemos respeitar sua forma atual de identificação. Contudo, é preciso explicar que se trata de uma mesma pessoa em duas fases diferentes de seu trabalho, inicialmente como homem e, posteriormente, como mulher transgênera. Connell é professora catedrática da Universidade de Sydney e uma das mais importantes pesquisadoras mundiais do tema. Informações de https://pt.wikipedia.org/wiki/Raewyn_Connell Acessado em 30/12/2019.

O positivismo definiu o masculino como uma estrutura única, baseada nas tipificações. Desta forma, é definida uma identidade padrão onde a masculinidade é o que os homens devem ser;

O semiótico definiu a masculinidade através de um sistema de símbolos diferentes no qual os espaços masculinos e femininos são contrastantes, sendo a masculinidade definida como o não feminino;

O normativo pretendia definir o que os homens deveriam ser, isto é, uma identidade padrão, apesar de dar conta de diferenças entre os indivíduos.

Connell advertiu que estas correntes de investigação não conseguem produzir um saber, uma ciência sobre a masculinidade, pois o conceito não pode ser percebido como um objeto coerente em prol de uma ciência generalizadora visto não ser estático nem imutável. (JANUÁRIO, op. cit., p. 106 e 107, grifo nosso)

Para Connell, a *masculinidade hegemônica* muda de acordo com o período e o local em que se vive, nem mesmo a globalização é capaz de replicar as representações de masculinidades em outros territórios periféricos. Sendo assim, tanto a construção como a *re-construção* das masculinidades, não é um processo mecânico, mas sim, dialético.

É possível que estejamos testemunhando agora, como resultado dessa interação global, a criação de novas formas de masculinidade hegemônica. As condições para a hegemonia estão mudando, com o crescimento do feminismo mundial, a estabilização de novas formas de sexualidade e a criação de uma economia global. O terreno de teste das novas formas é a globalização das finanças, a desregulamentação dos mercados e o crescimento de impérios empresariais fora do controle de qualquer governo e de qualquer processo democrático atualmente existente. A masculinidade que será provavelmente produzida nesse contexto é calculativa, **com uma abertura para a violência autoritária como uma forma de ação econômica; sensual, herdando os prazeres da masculinidade patriarcal, com muito pouco de controle cultural sobre a autogratificação; e uma falta de vínculo notável com relacionamentos de parentesco ou com relacionamentos locais, embora bastante capaz de nacionalismos locais**, nos casos em que esse nacionalismo possa trazer apoio político ou mercados a serem explorados. **Não existe razão alguma para suspeitar que o domínio desse tipo de masculinidade possa significar qualquer coisa de bom para as mulheres.** (CONNELL, op. cit., p. 193, grifo nosso)

De acordo com Soraya Barreto Januário,

A discussão sobre o homem, gênero e a contemporaneidade surge com força nos anos 80 nos países anglo-americanos, através de trabalhos sobre a construção social da masculinidade. Sublinhe-se que são estudos realizados por homens que se identificam com o movimento feminista e com as questões de gênero. Neste âmbito o termo *Men's studies* foi definitivamente abandonado em favor do *Masculinity Studies* ou **Estudos da Masculinidade**. A mudança deu-se devido ao fato de o estudo da masculinidade ser mais abrangente e compreender a masculinidade enquanto um construto social. (JANUÁRIO, op. cit., p. 108, grifo nosso)

Contudo, hoje em dia o termo utilizado para os estudos sobre o tema é **masculinidades**, no plural, uma vez que, a ideia de masculinidade única já foi ultrapassada. Atualmente,

Uma das principais bandeiras levantadas pelos estudos críticos sobre homens e masculinidades é a de entender como ocorre a construção, produção e reprodução das masculinidades. **Isto porque se reconhece que estas apresentam um caráter mutável, sendo passíveis de modificações ao longo do tempo e em função de cada cultura.** A linha teórica mais comum nestes estudos é o construcionismo. A proposição construcionista surge em resposta ao essencialismo – fundado na crença de que a sexualidade e o gênero são biologicamente determinados e baseados também na teoria dos papéis (pautados na visão binária da construção dos gêneros). [...] **Não existe por isso um modelo único de masculinidade permanente que se aplique a qualquer grupo social ou a qualquer período da história. Importa também destacar que não obstante numa mesma sociedade, as masculinidades são múltiplas, definidas por critérios como a idade, classe social, orientação sexual ou etnia.** (Ibid., p. 109 e 111, grifo nosso)

Dessa forma, deve-se entender a *masculinidade* não de forma binária, mas a partir da visão de múltiplas *masculinidades*. Para Connell, não se pode falar apenas de uma única masculinidade, mas de diversas masculinidades socialmente e historicamente construídas. Para ela, “o que entendemos por masculinidade é um produto histórico recente, com pouco mais de cem anos” (CONNELL, 2005, p. 67-68). Connell prossegue:

É preciso pensar a masculinidade não apenas como uma característica da identidade pessoal, mas como algo que se encontra presente nas relações sociais, nas instituições e no mercado de trabalho. Dessa forma, a masculinidade não está apenas nestes lugares, mas é por eles intimamente estabelecida, instituindo-se de forma historicizada. (Ibid., p. 64)

A socióloga faz duras críticas sobre a teoria dos papéis sexuais, pois considera que, durante muito tempo, a dimensão do poder esteve excluída da noção dos papéis sexuais. Para ela, “Masculinidade e Feminilidade são facilmente interpretadas como papéis sexuais internalizados, resultados de uma aprendizagem social ou da ‘socialização.’” (Connell e Messerschmidt, 2005, p. 22). De acordo com Connell e Messerschmidt, os papéis masculino ou feminino podem ser transformados pelo processo social.

Pode-se pensar a masculinidade como um lugar simbólico e a sua construção de significados ocorre por meio das vivências alimentadas nos aspectos sociais e culturais. Torna-se fruto de um longo processo de socialização que permite que a memória discursiva dos agentes forje padrões e valores. Aqui é importante ressaltar que o sujeito constrói o discurso por meio do uso de formações discursivas preexistentes na sociedade. Essas formações são alternadas e reiteradas, ganhando novos sentidos. No entanto possuem uma ideologia pré-concebida como “pano de fundo”. Por outras palavras, o masculino obedece a uma ordem discursiva pré-estabelecida e legitimada na sociedade. (JANUÁRIO, op. cit., p. 114)

As *masculinidades* não se tratam de padrões fixos, isto é, são padrões dinâmicos. Portanto, “masculinidades são práticas e estão longe de serem entendidas como identidades. E,

por fim, podem ser várias e diversas, plurais, numa mesma pessoa em diferentes momentos da sua vida”. (Ibid., p. 116).

Para Connell, Messerschmidt e Bourdieu, é importante perceber que a *masculinidade hegemônica* pode ser utilizada como forma de legitimar o poder masculino na sociedade. Nas relações de poder, estabelece-se a subordinação das mulheres e a dominação dos homens e se refere intimamente ao poder do patriarcado²⁰.

Desta forma, é impossível falar numa única forma de “fazer-se homem”; o que existe na realidade são formas múltiplas. Esse modelo multifacetado de vivências de homens apresenta-se continuamente complexo, contraditório e em mutação, forjando-se em diferentes tempos e espaços. [...] A constatação de que a masculinidade não é natural, mas sim um dado histórico e datado em que as suas práticas de poder, percepções e experiências são forjadas social e culturalmente abrindo um mundo de novas perspectivas na forma de pensar as masculinidades. [...] A masculinidade não possui um papel estático, fossilizado; é sustentada por estruturas e normas sociais, sendo a heterossexualidade uma das partes fulcrais da hegemonia no contexto ocidental. A masculinidade hegemônica teve como referência o patriarcado, já que no âmbito das relações de gênero se vai configurar como processo dominante dos homens e de subordinação das mulheres. (JANUÁRIO, op. cit., p. 118, 119 e 121)

Segundo Connell e Messerschmidt, existem diferentes tipos de *masculinidades* e relações sociais hierárquicas que estão bem definidas entre si. De acordo com Connell, existem quatro padrões de masculinidades: **hegemônica, cúmplice, subordinada e marginalizada**.

Num determinado momento, uma forma de masculinidade, ao invés de outras, é culturalmente exaltada. Masculinidade hegemônica pode ser definida como uma configuração de prática de gênero a qual incorpora a resposta atualmente aceita para o problema da legitimação do patriarcado. O qual garante (ou é levado a garantir) a posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres. (CONNELL, op. cit., p. 77)

Assim, a masculinidade dita hegemônica seria uma representação da forma de masculinidade dominante, em que determinado momento da história de uma sociedade, acaba se destacando em relação aos outros modelos. Essa masculinidade dita hegemônica pode ser encarada como padrão para *homens brancos ocidentais, financeiramente estáveis e heterossexuais*.

²⁰ **Patriarcado:** “O que chamamos de patriarcado é um sistema profundamente enraizado na cultura e nas instituições. É esse sistema que o feminismo busca desconstruir. Ele tem uma estrutura de crença firmada em uma verdade absoluta, uma verdade que não tem nada de “verdade”, que é, antes, produzida na forma de discurso, eventos e rituais. Em sua base está a ideia sempre repetida de haver uma identidade natural, dois sexos considerados normais [...] a superioridade masculina, a inferioridade das mulheres [...]”. Por: TIBURI, Márcia. **Feminismo em comum:** para todas, todes e todos. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018, p. 26-27. Para mais informações sobre o Patriarcado, ler: LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado:** História da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019.

Ao analisar a teoria do patriarcado, Connell (1985) sugeriu que o conceito está longe de ter um sistema lógico bem estruturado. As ideias defendidas abarcam múltiplos tópicos, entre si ligados. Assim vai-se da subordinação das mulheres (e por conseguinte a divisão sexual e no mercado de trabalho) até as práticas culturais que a sustentam, entre outras. As práticas que estruturam o patriarcado são historicamente produzidas e reiteradas quotidianamente com a finalidade de impor vários tipos de ordem e de unidade nas relações sociais. A dinâmica do patriarcado deve ser compreendida de forma compósita, nela interagindo a resistência ao poder, as contradições na formação do indivíduo, as transformações dos modos de produção, entre outras relações. Para Connell (1987) esses modelos categóricos de patriarcado remeteriam homens e mulheres para uma interminável relação desigual de poder. (Ibid., p. 122)

Para Sylvia Walby, o patriarcado é formado por cinco elementos estruturais,

1. O modo patriarcal de produção, ou seja, o trabalho doméstico desempenhado pela mulher enquanto o homem se encontra na esfera pública;
2. As relações do patriarcado no trabalho remunerado na qual, por exemplo, a mulher auferir remunerações inferiores apesar de ocupar funções equivalentes;
3. As relações patriarcais no Estado: com a luta e conquista feminista foram conseguidas muitas alterações na lei, mas que não se concretizam no plano prático das relações;
4. A violência masculina;
5. As relações do patriarcado com a sexualidade, campo em as mulheres são penalizadas com limitações e normas não extensivas aos homens (WALBY, 1990, p. 39)

Portanto, para a autora, assim como para Marlise Matos (2000), quando Connell trabalha o termo “hegemônico” pode ser percebido em outras esferas relacionais, como por exemplo às das mulheres brancas frente às negras, às dos heterossexuais perante os homossexuais. De acordo com elas, as “classes subalternas/subordinadas estão em constante luta/embate para alcançar a posição legitimada hegemônica”. (JANUÁRIO, op. cit., p. 124).

A *masculinidade cúmplice*, caracteriza-se por atitudes de acomodação aos benefícios do sistema patriarcal,

É a masculinidade através da qual os homens se identificam com práticas da masculinidade hegemônica. No entanto, não cumprem, em bom rigor, todas essas práticas hegemônicas. Isto é, percebem e desfrutam de algumas vantagens do patriarcado sem defenderem publicamente tal posição. (Ibid., p. 125)

Já a *masculinidade subordinada* para Connell, é a existência de relações específicas de dominação de gênero entre os grupos masculinos. Esta subordinação está ligada ao sentido da dominação heteronormativa e também dos homossexuais. Segundo Connell, o exemplo mais notável de masculinidades subordinadas nas culturas europeias e da América do Norte foi o da masculinidade *gay* (CONNELL, op. cit., p. 30).

Ainda de acordo com a autora, essa discriminação não fica somente no campo da homossexualidade, mas que os homens podem ser excluídos do círculo de legitimidade, dependendo da sua posição social e econômica em que ocupam. Pois, ao fazer parte da masculinidade subordinada, acabam se aproximando do que é considerado símbolo da feminilidade. (Ibid., p. 79)

A *masculinidade marginalizada ou subalterna*, incluem todos os indivíduos do sexo masculino que não se enquadram nas normas da masculinidade hegemônica.

[...] a marginalização está sempre relacionada à autorização da masculinidade hegemônica do grupo dominante. Assim, nos Estados Unidos, atletas negros específicos podem ser típicos exemplos da masculinidade hegemônica, mas a fama e o dinheiro destes super astros não têm efeito benéfico: eles não refletem uma autorização social para os homens negros em geral.” (Ibid., p.81)

Para Connell, a *masculinidade marginalizada* está discriminada devido à condição subordinada da classe social ou etnia à qual o indivíduo pertence. Essa marginalização é produzida nos grupos que são explorados ou oprimidos que podem compartilhar muitas características da masculinidade hegemônica. Mas que, de alguma forma, são socialmente desautorizados.

Tal como Connell e Messerschmidt (2005) corroboramos com a necessidade de compreender a gênese da subordinação e marginalização, considerando as diferentes problemáticas que envolvem a orientação sexual, identidade de gênero, classe social e etnia estão presentes em diferentes tipos de preconceitos e questões desnaturalizadas socialmente. (JANUÁRIO, op. cit., p. 127)

Vale ressaltar que os termos utilizados por Connell, não constituem tipos fixos de caracterização, tais configurações são construídas, e, dessa forma, mutáveis. Variando de tempos em tempos e de sociedade para sociedade.

2.4. TRABALHAR A TEMÁTICA GÊNERO NA ESCOLA

O modelo educacional brasileiro vem sofrendo alterações, ao longo de décadas, com a finalidade de buscar qual a função social da escola pública no século XXI. Para que estamos formando nossas alunas e alunos? Para qual modelo de sociedade?

O modelo escolar brasileiro já passou por inúmeras alterações ao longo do tempo, já foi exclusivamente da elite, masculino e não obrigatório. Depois passou a receber o público

feminino, mas com algumas ressalvas, de salas de aula específicas para meninas, com professoras e currículo voltado para a esfera do mundo privado (as “prendas do lar”).

Já teve duas finalidades distintas: formar a elite (burguesa) e formar a classe trabalhadora (operário/trabalhador). Já foi tecnicista, uma formação rápida, para qualificar a mão de obra que o país necessitava²¹.

Mas e hoje? Atualmente a educação é norteada e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96 e pelos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais²², esses documentos visam apontar os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. A partir dessa nova base na educação foi possível trabalhar, por meio de temas transversais, conteúdos que estavam à margem, dando maior visibilidade, em especial, às relações de gênero presentes na sociedade, ao longo do tempo.

Em 1997, o tema *Gênero* apareceu como tema transversal no PCN. De acordo com este, os estudos de gênero seriam “o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis” (BRASIL, 1997, p.35).

Em 2014, no Plano Nacional de Educação – PNE²³, por pressão de alguns representantes da sociedade civil e de deputados, o termo **gênero** foi retirado do texto final, de acordo com eles, o texto anterior dava margem para promover o que eles chamam de “ideologia de gênero”²⁴.

O termo *gênero* não é sinônimo de sexo biológico. Defender a igualdade de gênero dentro da escola é garantir que alunos e alunas entendam que as representações do ser feminino e do ser masculino foram criadas e institucionalizadas ao longo do tempo.

²¹ Para mais informações sobre o assunto ler os textos de PALMA FILHO, J. C. **A Educação Brasileira no Período de 1930 -1960:** A Era Vargas. IN: PALMA FILHO, J. C. (organizador). Pedagogia Cidadã. Caderno de Formação. História da Educação. 3. Ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP – Santa Clara Editora, 2005, p. 61-64. E o texto de PALMA FILHO, J. C. **A República e a Educação no Brasil:** Primeira República (1889 -1930). IN: PALMA FILHO, J. C. (organizador). Pedagogia Cidadã. Caderno de Formação. História da Educação. 3. Ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP – Santa Clara Editora, 2005, p. 49-60.

²² PCN, disponível no site <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 14 de agosto de 2019.

²³ BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 de setembro de 2019.

²⁴ **Ideologia de Gênero** é um termo que nasceu na Antropologia, em 1950, e se refere às características culturais e sociais que formam a personalidade subjetiva de homens e mulheres. Para mais informações sobre o assunto, acessar o site <https://novaescola.org.br/conteudo/1473/combater-a-discriminacao-para-promover-a-liberdade>. Acesso em 25 de setembro de 2019.

VÁZQUEZ, Georgiane Garabely Heil. Gênero não é ideologia: explicando os Estudos de Gênero. (Artigo) In: **Café História – história feita com cliques**. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/explicando-estudos-de-genero/>. Acesso: 18 de novembro de 2019.

No final de 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC²⁵, documento normativo que define os conteúdos e objetivos a serem trabalhados, em todo território nacional, para a aprendizagem de todos os alunos e alunas da educação básica brasileira. A BNCC, passou por três versões de textos, e na versão final, assim como no PNE, a temática gênero, de forma explícita, foi suprimida pelo Ministério da Educação – MEC, com a justificativa, que o termo provocaria muitas indagações e controvérsia na sociedade. Apesar de não estar explícito na BNCC, *Gênero e Diversidade*, continuam presentes nas habilidades e competências, que professores e professoras poderão desenvolver com seus alunos e alunas,

Competência 7: argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que **respeitem e promovam os direitos humanos**, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com **posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros** e do planeta.

Competência 8: conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, **compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros**, com autocrítica e capacidade de lidar com elas.

Competência 9: exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e cooperação, fazendo-se respeitar e **promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos**, com acolhimento e **valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais**, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, **sem preconceitos** de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 10 e 11; grifo nosso)

Ainda que *gênero* apareça de forma camuflada na BNCC, e que parte da sociedade se negue a estudar e compreender mais sobre o assunto, no Brasil existe a lei maior: **Constituição Federal de 1988**²⁶, na qual determina no capítulo I, **dos direitos e deveres individuais e coletivos**, no artigo 5 que,

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

I - Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;

VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei;

IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença; (BRASIL, 1988; grifo nosso)

²⁵ BNCC: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 25 de setembro de 2019.

²⁶ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível no site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 25 de setembro de 2019.

Um dos documentos que serviu de base para a BNCC, é o Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental²⁷ de 9 anos, em que os temas transversais devam trabalhar a fim de eliminar as **discriminações, racismos e preconceitos**, de acordo com o texto,

Na perspectiva de construção de uma sociedade mais democrática e solidária, novas demandas provenientes de movimentos sociais e de compromissos internacionais firmados pelo país, passam, portanto, a ser contempladas entre os elementos que integram o currículo, como os referentes à promoção dos direitos humanos. Muitas delas tendem a ser incluídas nas propostas curriculares pela adoção da perspectiva multicultural. **Entende-se, que os conhecimentos comuns do currículo criam a possibilidade de dar voz a diferentes grupos como os negros, indígenas, mulheres, crianças e adolescentes, homossexuais, pessoas com deficiência.** Mais ainda: o conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto da igualdade formal, propicia desenvolver empatia e respeito pelo outro, pelo que é diferente de nós, pelos alunos na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direito de aprender, que é de todos. (BRASIL, 2010, p. 15; grifo nosso)

Vale ainda ressaltar que mesmo querendo silenciar *gênero e diversidade sexual*, o Brasil é signatário de vários tratados internacionais de direitos humanos como: a Convenção Relativa à Luta contra a discriminação no Campo do Ensino (1960), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de discriminação racial (1968), a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979). E também por leis brasileiras como as citadas acima, Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996) e a Lei Maria da Penha (2006)²⁸.

Dessa forma, limitar o conteúdo a ser ensinado em sala de aula está violando inconstitucionalmente as leis e os tratados acima referidos. Está na Constituição Federal, ainda no artigo 5 que: “§ 2º Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte” (BRASIL, 1988).

Portanto, o estudo de *gênero* vem para “dar vozes” a todas e todos que foram suprimidos, durante anos, porém, tiveram grande importância para os rumos da História. Para

²⁷ Para mais informações sobre **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**, disponível no site: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 de setembro de 2019.

²⁸ Para mais informações sobre os **Tratados Internacionais Que Asseguram Os Direitos Humanos Das Mulheres**, ler: Brasil. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Instrumentos Internacionais de Direitos das Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006.

a historiadora Joan Scott, a categoria *gênero* é relacional, ou seja, as noções do feminino e do masculino são construídas cotidianamente no interior das relações sociais, culturais e são historicamente localizadas. Ainda segundo a autora, as relações de gênero estão imersas em relações de poder que se manifestam por meio da representação social e são politicamente construídas sob códigos normativos e institucionais (SCOTT, 1990, p. 5-22).

Entende-se por representação, segundo o historiador Roger Chartier (1990), a forma com que a sociedade e o indivíduo se veem ou querem se fazer parecer para os outros. É também uma forma de impor autoridade, de legitimar projetos, de justificar para o indivíduo suas escolhas e condutas, logo, o poder e dominação. Para ele, o mundo é visto com uma representação, ou seja, o passado só nos chega através de representações, que são as formas pelas quais os atores sociais trazem para o presente o ausente vivido.

Para a filósofa Simone de Beauvoir, inspiração do movimento feminista, “ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1967, p. 9). De acordo com ela, ninguém nasce predisposto a determinados comportamentos, estes são, de fato, construídos cultural e socialmente. Assim, desde a infância, as meninas devem aprender a cumprir seu papel social de submissão, e aos meninos cabe aprender que deverá desempenhar o papel do “bom rapaz”, de mantenedor da casa e de esteio para a família.

Ainda neste sentido, para o sociólogo Pierre Bourdieu, representar o papel de mulher na sociedade seria “se fazer pequena”, pois as mulheres foram suprimidas e dominadas pelos homens em suas atitudes, vestuário e expressões corporais. A mulher, então, deveria ser submissa, moldada aos padrões de civilidade propostos pela sociedade de cada época para serem representadas com sujeitos inferiores ao Homem. Para Bourdieu,

A postura submissa que se impõe às mulheres [...] revela-se em alguns imperativos: sorrir, baixar os olhos, aceitar as interrupções etc. [...] as pernas que não devem ser afastadas etc. e tantas outras posturas que estão carregadas de uma significação moral (sentar de pernas abertas é vulgar, ter barriga é prova de falta de vontade etc.). Como se a feminilidade se medisse pela arte de “se fazer pequena” [...], mantendo as mulheres encerradas em uma espécie de cerco invisível, limitando o território deixado aos movimentos e aos deslocamentos de seu corpo, sobretudo em lugares públicos. Essa espécie de confinamento simbólico é praticamente assegurada por suas roupas (o que é algo mais evidente ainda em épocas mais antigas) e tem por efeito não só dissimular o corpo, chamá-lo continuamente à ordem (tendo a saia uma função semelhante à sotaina dos padres) sem precisar de nada para prescrever ou proibir explicitamente [...]: ora com algo que limita de certo modo os movimentos, como os saltos altos ou a bolsa que ocupa permanentemente as mãos, e sobretudo a saia que impede ou desencoraja alguns tipos de atividades (a corrida, algumas formas de se sentar etc.); ora só as permitindo à custa de precauções constantes, como no caso das jovens que puxam seguidamente para baixo uma saia demasiado curta, ou se esforçam por cobrir com o antebraço uma blusa excessivamente decotada, ou têm que fazer verdadeiras acrobacias para apanhar no chão um objeto mantendo as pernas fechadas.. [...] E as poses ou as posturas mais relaxadas, como o fato de se balançarem na cadeira,

ou de porem os pés sobre a mesa, que são por vezes vistas nos homens – do mais alto escalão – como forma de demonstração de poder, ou, o que dá no mesmo, de afirmação são, para sermos exatos, impensáveis para uma mulher (BOURDIEU, op. cit., p. 52-54).

Percebe-se que algumas dessas representações, permanecem intactas e indissolúveis, no mundo e no Brasil. Mulheres que no passado não se adequavam ao comportamento desejado eram queimadas vivas em praça pública. Eram chamadas de “feiticeiras” o seu crime era romper com a “ordem natural” de ser submissa aos homens. Elas tinham conhecimento sobre ervas, plantas medicinais e as utilizavam para curar os enfermos, mas com o advento da medicina (praticada por homens), esses conhecimentos (e seu inerente poder) foram questionados e suprimidos, tanto pela Igreja como pela ciência. (ALVES e PITANGUY, 1985).

Hoje, as mulheres sofrem agressões verbais e físicas, todos os dias, de seus parceiros, com os quais vivem relacionamentos abusivos e que, infelizmente, podem se transformar em outro caso de *feminicídio*²⁹. De acordo com dados oficiais do observatório de igualdade de gênero da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL)³⁰, no ano de 2018, nos 25 países da América Latina e Caribe, foram pelo menos 3.529 assassinatos de mulheres.

Na América Latina, os países com maior índice de feminicídio estão localizados na América Central: El Salvador, Honduras, Guatemala e República Dominicana. O Brasil está em quinto lugar em um ranking de oitenta e três países, sobre a violência contra mulheres³¹.

Essa violência está ligada, entre outros motivos, pelas representações do feminino e masculino na sociedade. A cada dia que passa no Brasil, são notificados novos casos de feminicídios (que ocorrem porque as mulheres rompem com o padrão feminino pré-estabelecido: de submissão, passividade e obediência ao marido/parceiro que não aceita a “inversão de papéis na sociedade”).

De acordo com os dados do Ministério da Saúde, a cada quatro minutos, uma mulher é agredida, no Brasil. Em 2018, foram registrados mais de 145 mil casos de violência: física,

²⁹ É considerado crime de *Feminicídio*, é o homicídio doloso praticado contra a mulher por “razões da condição de sexo feminino”, ou seja, desprezando, a dignidade da vítima enquanto mulher, como se as mulheres tivessem menos direitos do que os homens. Para mais informações sobre o tema e a alteração da lei em 2015, acessar o *site* http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm. Acesso em 24 de setembro de 2019.

³⁰ O relatório completo sobre a pesquisa do CEPAL, está disponível no *site*: <https://nacoesunidas.org/cepal-35-mil-mulheres-foram-vitimas-de-feminicidio-na-america-latina-e-caribe-em-2018/?fbclid=IwAR0vm6kPgCndKkM8HD8HIGHw-kAqzITkljRLBsznvOASipjqp9RMymLnwc>. Acesso em 28 de novembro de 2019.

³¹ De acordo com o Mapa da Violência 2015 – mulheres, a Organização Mundial da Saúde, apresentou no ano de 2013 no Brasil, uma taxa de 4,8 homicídios por 100 mil mulheres. O relatório completo está disponível em www.mapadaviolencia.org.br. Acesso em 24 de setembro de 2019.

psicológica, sexual, tortura, entre outros, em que as vítimas conseguiram sobreviver³². Esses índices podem ser ainda mais elevados, pois, nem todos os casos de agressões, contra as mulheres, são notificados à polícia.

Enfim, a escola pode auxiliar na ruptura das amarras das representações que foram construídas e reafirmadas ao longo do tempo das feminilidades e das masculinidades na sociedade.

³² Para mais informações sobre os dados, acessar o site: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/09/brasil-registra-1-caso-de-agressao-a-mulher-a-cada-4-minutos-mostra-levantamento.shtml>. Acesso em 26 de novembro de 2019. De acordo com o **Mapa da Violência de Gênero**, em 2017, as Mulheres foram quase 67% das vítimas de agressão física no Brasil. Ainda no mesmo ano, houve 12.112 registros de violência contra pessoas *trans* e 257.764 casos de violência contra homossexuais ou bissexuais no Brasil. Foram 11 agressões contra pessoas *trans* e 214 contra pessoas homo/bi no país a cada dia. Dados retirados do site: <http://www.generonumero.media/mapa-da-violencia-de-genero-mulheres-67-agressao-fisica/>. Acesso em 26 de novembro de 2019.

3. NAS PÁGINAS DAS REVISTAS

Na busca da ruptura dessas representações, propus-me a levar para a sala de aula, trechos das colunas veiculadas nas revistas femininas - *O Cruzeiro e Jornal das Moças* - de 1940, 1950 e 1960, “os anos dourados” no Brasil. A baliza temporal está ancorada na época em que o país passava por um acelerado processo de prosperidade econômica, otimismo pós-guerra (Segunda Guerra Mundial) e a busca pelo advento da modernização.

A indústria de bens de consumo ganhava força com o aumento na oferta de trabalho. O salário mínimo possibilitava que as pessoas pudessem adquirir bens de consumo, produzidos nas novas indústrias. Assim, o consumismo passava a ser incentivado em todo território brasileiro.

3.1. MAS O QUE É UMA REVISTA?

Revista é um suporte³³ social que permite que diversos gêneros do discurso (anúncios, artigos, contos, editoriais, conselhos, reportagens, etc.) circulem ao mesmo tempo e em um único espaço.

Ela normalmente trabalha com uma gama variada de assuntos e temas e, portanto, possibilita atender todas as demandas e atingir um público variado. Este suporte é caracterizado pela sua periodicidade, seja ela quinzenal, mensal, semanal ou anual.

No início de sua publicação, o suporte revista se diferenciava em poucos aspectos do suporte jornal. No que diz respeito à confecção, tanto um quanto outro eram impressos em papel mais barato, em folhas soltas e in folio. Na verdade, era o conteúdo que determinava o que era revista ou jornal. O jornal veiculava predominantemente textos de opinião, que, por sua vez, apresentavam discussão de ideias polêmicas, cartas de colaboradores e, no final do século XIX, notícias. Já a revista caracterizava-se por apresentar maior variedade de conteúdo (principalmente ficcional), veiculados em gêneros, como poema, conto, fragmento de romance, relato de viagem, crônica social, conselho, receita, entre outros textos de entretenimento. (ALMEIDA, 2008, p. 97)

Durante muito tempo, jornal e revista se confundiram, a utilização do termo para se referir a outro estilo, colaborou para o equívoco nas denominações. Exemplo disso é a revista *Jornal das Moças*, que é uma revista que se autodenomina como um jornal.

³³ Optou-se por trabalhar com um conceito operacional de suporte. No entanto, no âmbito da linguística, há longas discussões sobre o assunto, uma das bastante profícuas é feita por Távora (2003).

Com frequência, revistas nasciam originalmente em forma de jornal, devido ao menor custo da produção de um tabloide. Com o tempo, entretanto, a publicação (se fosse bem acolhida pelo público) deixava de apresentar o formato grande, *in folio*, as folhas soltas eram substituídas por folhas coladas e era-lhe acrescentada uma capa, o que facilitava o manuseio pelos leitores. **Nascia então o formato revista.** A partir desse ponto, a publicação casava conteúdo e apresentação. Apesar da controvérsia relativa à sua nomeação, ao longo dos anos 1800, o suporte revista consagrou-se e não só virou moda, mas também ditou moda. **Tornou-se, assim, um espaço propício para a propagação subliminar de normas sociais, na medida em que retratava, através de textos e ilustrações, os costumes da própria sociedade na qual era publicada ou a qual se queria imitar.** (Ibid. p. 98, grifo nosso)

Para Ana Luíza Martins,

Intermediando o jornal e o livro, as revistas prestaram-se a ampliar o público leitor, aproximando o consumidor do noticiário ligeiro e seriado, diversificando-lhe a informação. E mais – seu custo baixo, configuração leve, de poucas folhas, leitura entremeadada de imagens, distinguia-a [sic] do livro, objeto sacralizado, de aquisição dispendiosa e ao alcance de poucos. (MARTINS, 2001, p. 40)

Para a autora, uma grande parcela dos “novos leitores” do suporte, eram as mulheres. Assim, além dos romances cor de rosa, as revistas também começaram a proporcionar outros tipos de leituras às suas leitoras, como: *conselhos, assuntos domésticos, moda, artesanato, culinária, anúncios de produtos de beleza e utensílios domésticos*, entre outras coisas. As revistas brasileiras eram inspiradas na moda francesa.

Para Dulcília Buitoni (1990) a imprensa voltada para o público feminino,

A imprensa feminina mais do que a imprensa em geral está estreitamente ligada ao contexto histórico que cria razões para seu surgimento, e que interfere em cada passo de sua evolução. Jornais e revistas femininos funcionam como termômetro dos costumes de época. Cada novidade é imediatamente incorporada, desenvolvida e disseminada. A movimentação social mais significativa também vai sendo registrada. (BUITONI, 1990, p. 24)

Assim, os discursos utilizados nas revistas, mostrariam a percepção de mundo, que cada sujeito social teria da realidade vivida em um determinado tempo e espaço. Para Bakhtin,

A palavra [que neste contexto pode ser tomada como discurso ou como linguagem], penetra literalmente em todas as relações entre os indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de signos ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o “indicador” mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo aquelas que ainda despontam. (BAKHTIN, 1981, p.41)

Ao longo do tempo, as revistas voltadas para o público feminino, foram se modificando, se adaptando à realidade de cada sociedade. Trabalhando os novos espaços conquistados pelas

mulheres (como o mercado de trabalho), sua independência sexual (com a utilização de métodos contraceptivos como a pílula anticoncepcional).

Mas mesmo com todas essas mudanças ocorridas durante anos. Nota-se a ambiguidade no discurso dos periódicos. Ainda se manteve intacto o discurso da mulher como responsável única pelo bom andamento do lar, dos filhos(as) e do casamento. Ainda se encontram seções ou revistas, voltadas para auxiliar as mulheres na educação dos(as) filhos(as), no cuidado da casa e dicas de como manter o casamento vivo.

3.2. REVISTAS FEMININAS - COMO FONTE DE LAZER SAUDÁVEL

Se a mulher cuidava da casa, e casa significava todo um saber prático, era natural que os periódicos femininos dedicassem muito espaço a conselhos, receitas e procedimentos. A possibilidade de utilização concreta sempre foi motivo de venda. Além disso, estimulava o hábito de colecionar. (BUIIONI, op. cit., p. 73)

Segundo Raquel de Barros Miguel e Carmem Rial, era necessário dar momentos de “lazer saudável” às mulheres, porém esse lazer deveria acontecer dentro do ambiente familiar, ligado às ideias de civilidade e moralidade.

A leitura prendia a jovem e a senhora em casa; podia ser feita nos intervalos entre o preparo das refeições e praticamente em qualquer lugar com luz suficiente. Embora moralistas atrelassem para o fato de que livros poderiam “colocar minhocas” na cabeça das tolas, era preferível tê-las entretidas dentro do lar que debruçadas na janela fofocando por aí, na melhor das hipóteses. Para contornar os perigos, bastava estar atento ao tipo de leitura acessível a elas. (MIGUEL; RIAL, 2018, p. 151)

Não era apenas o Brasil que se modernizava. A imprensa também, com revistas mais atrativas e de melhor qualidade para o seu público. No período estudado, encontrou-se várias revistas com conteúdo voltado para o público feminino (solteiras, casadas e viúvas). As revistas tinham colunas que “ensinavam modelos de civilidade” às mulheres; dicas de como cuidar da casa, filhos e marido; moda; beleza; romances “cor-de-rosa” para animar suas vidas; propagandas de produtos de beleza, moda, eletrodomésticos (incentivo ao consumo) e, principalmente, ideias sobre um modelo ideal de família e de mulher. Esta deveria ser dócil e submissa ao homem (primeiro ao pai e depois ao marido).

Algumas revistas que tiveram maior tiragem nos anos dourados foram *O Cruzeiro* (1928 - 1975), *A Cigarra* (1914 - 1975), *Fon-Fon* (1907 - 1958), *Vida Doméstica* (1920 - 1963), *Querida* (1952 - 1968), *Jornal das Moças* (1940 - 1950), *Claudia* (1961 - até hoje) e as

fotonovelas *Grande Hotel* (1947 - 1983) e a *Capricho* (1952 - 1982 como fotonovela), a qual, a partir de 2015, passou a estar disponível apenas na plataforma virtual.

Nas décadas de 1920 e 1930, surgiram no Brasil revistas das mais variadas posições editoriais, algumas definidas, como *O Cruzeiro*, que procurava defender o nacionalismo e a modernidade. Entre 1920 e 1925 surgiram 41 revistas, porém algumas delas não chegaram a completar um ano de circulação, como foi o caso de *Miscellânea*, em 1920. De 1925 a 1930, circulavam no país 24 revistas nacionais 34, a maioria de pouca expressão e tiragem. Foram publicações específicas, como a *Rádio*, *Vida Doméstica* ou, ainda, *A Estrada de Rodagem* e *Boas Estradas*, que vieram contribuir com “a manutenção das raízes e dos valores brasileiros”³⁴. Em 1928, surgiu *O Cruzeiro*, que teve entre os seus propósitos editoriais, o de estimular a imaginação dos leitores com novidades, através da ilustração e das formas gráficas de apresentação do texto, além da implementação de colunas, fotos e ilustrações, que tratavam de assuntos femininos, além de temas que retratavam a alta sociedade da época, composta pelos políticos, militares e grandes empresários. (CORRÊA, 2000, p. 234, grifo nosso)

Sobre as fotonovelas Miguel e Rial afirmam que,

Passam a cumprir a função semelhante às dos antigos folhetins, como um dos passatempos femininos mais populares. As tramas também se parecem, sendo comum, por exemplo, a história da moça que sofre bastante até finalmente alcançar a felicidade ao casar-se por amor, geralmente, com um homem belo e rico. A narrativa “cor-de-rosa”, que faz sonhar e leva para outros mundos distantes do cotidiano (muitas vezes sem graça e repetitivo das mulheres impedidas de alcançar grandes voos na vida prática), não compromete na medida em que traz embutida a tarefa de “educar” sentimentalmente seu público. (MIGUEL; RIAL, op. cit., p. 151)

Assim, revistas e fotonovelas tinham entre outras funções, educar e normatizar o comportamento feminino durante o período estudado. Elas educavam as jovens para o matrimônio; as senhoras para educar seus filhos e filhas e cuidar de seus maridos. E, como aparece na revista *O Cruzeiro*, também tinham a função de ajudar os maridos a “educarem” suas esposas e para os jovens rapazes, auxiliar na escolha de uma “boa moça” para se casar.

Essas informações podem ser encontradas na coluna *Da mulher para a mulher*. Na qual as cartas enviadas por leitoras e leitores eram respondidas pelo pseudônimo Maria Theresa/Teresa (que poderia ser até mesmo uma pessoa do sexo masculino)

De acordo com Peter Burke,

Se as diferenças entre homens e mulheres forem culturais, e não naturais, se ‘homem’ e ‘mulher’ forem papéis sociais, definidos e organizados de forma diversa em

³⁴ CORRÊA, Thomaz Souto (Ed.). *A Revista no Brasil*. São Paulo: Editora Abril, 2000. p. 234. A obra traz o registro da existência de 24 revistas de 1925-1929 e mais 14 a partir de 1930, inclusive *Família Cristã*, que surgiu em 1934. Entre as citadas até 1930 estão: *O Cruzeiro* (1a fase) 1928-1975; *Revista do Globo* 1929-1967; *Revista do Brasil* (2a fase) 1926-1927; *Revista da Agricultura* 1926; *Verde* 1927-1929; *Mundo Infantil* 1929-1930.

diferentes períodos, então os historiadores precisam explicitar o que quase sempre era deixado implícito na época, as regras ou convenções para ser mulher ou homem de determinada faixa etária ou grupo social em determinada região e período (BURKE, 2012, p. 86)

Portanto, esta dissertação visa debater apontamentos sobre as regras ou convenções para homens e mulheres, nos anos dourados (1940, 1950 e 1960), no Brasil, por meio das colunas das revistas femininas *O Cruzeiro* e *Jornal das Moças*.

3.3. REVISTA O CRUZEIRO

A revista *O Cruzeiro* “nasceu” em 10 de novembro de 1928. Ela foi o primeiro periódico ilustrado no país. Era uma revista de tiragem semanal e vendida em todo o território nacional. Foi um dos principais meios de comunicação que contribuiu com mudanças, na parte gráfica, adotando técnicas pouco utilizadas no país. Trazendo, assim, a modernidade para os lares da sociedade brasileira.

Inicialmente fundada pelo jornalista português, Carlos Malheiro Dias, e depois foi comprada pelo empresário, Assis Chateaubriand, que já era dono de um grupo de comunicação: *Diários Associados*, grupo este que possuía: jornais, revistas, emissoras de rádio, agências telegráficas e emissora de televisão. Outra empresa de importância que pertencia ao empresário Assis Chateaubriand, era a TV Tupi.

Figura 3: Primeira edição da revista.



O Cruzeiro, 10/11/1928, nº 01, p. 02.
Fonte: Biblioteca Nacional Digital

Figura 4: Primeira edição da revista.



O Cruzeiro, 10/11/1928, nº 01, capa
Fonte: Biblioteca Nacional Digital

Para Maria Celeste Mira (2001), a revista teve importância para divulgar a campanha que iria levar Getúlio Vargas ao poder. Durante 46 anos em que circulou por todo o território nacional, e também no exterior (Portugal, Argentina, Chile e México), a revista foi considerada a maior da América Latina,

Chegando a uma tiragem de setecentos mil exemplares na década de 1960, considerado o período-auge do semanário. Foi um dos periódicos que consolidou muitas práticas do jornalismo, como a grande reportagem e o fotojornalismo. Foi ainda uma porta para o surgimento de vários nomes, principalmente na comunicação, com David Nasser, e na fotografia, com Jean Manzon, sem falar na literatura, na política e nas colunas, variadas e especializadas. (SERPA, 2003, p. 24)

Foi uma revista que teve importantes contribuições de grandes nomes da: ilustração, caricaturistas e pintura, como Portinari, Di Cavalcanti, Anita Malfatti, Millôr Fernandes, Ziraldo, Alceu Penna, Zélio (irmão de Ziraldo). E escritores como: Graciliano Ramos, Jorge Amado, Érico Veríssimo, Franklin de Oliveira e Manuel Bandeira.

Era uma revista luxuosa, até a década de 1940, a revista contava com apenas 50 páginas, depois passou a ter cem páginas, entre anúncios, colunas, entrevistas, reportagens, moda, entre outros elementos.

A revista era voltada para uma camada específica da sociedade brasileira. Por mais que fosse vendida em todo o território nacional, nem todos e todas tinham acesso ao conteúdo. Por ser uma revista semanal, e por primar pelo luxo do material utilizado para a época, era de um alto valor agregado, sendo assim, uma revista que tinha como público alvo, as classes média e alta brasileira.

Em algumas edições da revista, é possível encontrar anúncios e referências de empregadas domésticas, como reportagens que ensinavam desde o preparo dos alimentos, até a escolha de uniforme para os/as serviços. Além desses anúncios, pode-se encontrar também, anúncios de cursos que as donas de casa poderiam **inscrever as suas empregadas como “Curso para cozinheiras”** (*O CRUZEIRO*, 09/04/1932, nº 23, p. 35)

Figura 5: Propaganda salão de chá.



O Cruzeiro, 02/07/1932, nº 35, p. 24
Fonte: Biblioteca Nacional Digital

Figura 6: Cursos para cozinheiras.



GAZ

**CURSOS
PARA
COSINHEIRAS**

Escolas de maneira econômica e eficiente de: **Fogões a Gás** e a preparação de sobremesas melhores.

**INSCREVA
A SUA EMPREGADA**

1º Curso de culinária.

- Começando a 3 de Abril.
- Todos os Terços Feiras, das 14 h/3 às 17 horas.

Rua Teixeira Soares, 33.
(Praça da Bandeira)

- Completo em 12 lições.
- Custo de inscrição: 25000 manceos.
- Tratar na

**DEPARTAMENTO DE
ECONOMIA DOMÉSTICA**

Rua Teixeira Soares, 33
Tel. 8 - 3173

Rua Rep. do Perú, 93
Tel. 2 - 7638

O Cruzeiro, 09/04/1932, nº 23, p. 35
Fonte: Biblioteca Nacional Digital

Figura 7: Propaganda de Centro de formação de Condutores.



**Escola Automobilística Feminina
de MARIA CANDIDA**

Curso rápido e prático para senhoras e senhorinhas.
Prepara candidatas para o exame.

Encarrega-se de encaminhar todos os papéis referentes ao exame.

TELEPH. 2-7858

O Cruzeiro, 02/07/1932, nº 35, p. 3
Fonte: Biblioteca Nacional Digital

Além de ter um valor pouco acessível para grande parcela da sociedade, a linguagem rebuscada, também dificultava a compreensão de alguns assuntos abordados. Outro elemento que aparecia na revista eram os anúncios de produtos (roupas, eletrodomésticos, carros, entre outras coisas), produtos estes, que eram de valor inacessível a grande parcela da população brasileira.

Figura 8: Propaganda Frigidaire.



O Cruzeiro, 21/10/1950, nº 01, p. 13.
Fonte: Biblioteca Nacional Digital

Figura 9: Propaganda Palmolive.



O Cruzeiro, 21/10/1950, nº 01, p. 51.
Fonte: Biblioteca Nacional Digital

Figura 10: Propaganda Austin.



O Cruzeiro, 28/10/1950, nº 02, p. 53.
Fonte: Biblioteca Nacional Digital

Figura 11: Propaganda Lustrene.

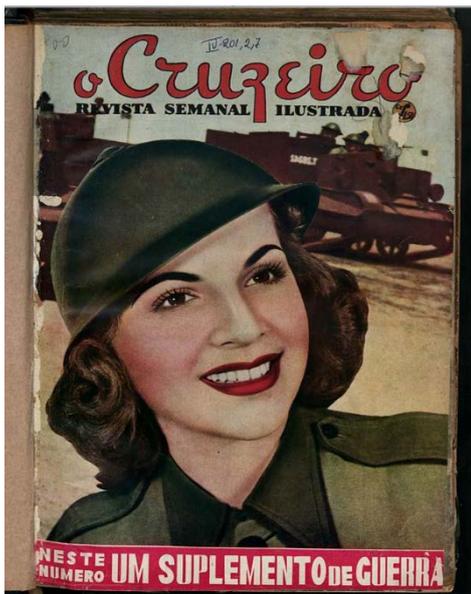


O Cruzeiro, 28/10/1950, nº 02, p. 69.
Fonte: Biblioteca Nacional Digital

Esses produtos faziam alusão às famílias da classe média alta (pessoas de posses ou ricas). Famílias estas, em que as mulheres eram representadas apenas como donas de casa, mãe e esposa. Não tendo necessidade de sair para o mercado de trabalho, para prover o sustento de sua família.

Essas mulheres retratadas na revista, de longe, não representam a grande maioria das mulheres brasileiras, que sempre tiveram que sair para a esfera pública, em busca de um emprego, para poder prover com as necessidades de seus filhos e filhas e de sua família. Essas mulheres das camadas populares, possivelmente, não teriam dinheiro e tempo para consumir esse tipo de leitura (revista) e seus produtos anunciados. Porém, elas acabavam se espelhando nas mulheres das camadas mais elevadas, que estas sim, consumiam a revista e também os produtos anunciados.

Figura 12: Capa da revista de 07/11/1942.



O Cruzeiro, 07/11/1942, nº 02, capa.
Fonte: Biblioteca Nacional Digital

Figura 13: Propaganda de Ovariuteran.



O Cruzeiro, 07/11/1942, nº 02, p.65.
Fonte: Biblioteca Nacional Digital

Figura 14: E o vento não levou.



“Este ligeiro episódio passou-se “em alguma parte da Califórnia”, onde este grupo de “estrelinhas” bonitas da Warner Bros, foi tomar banho de sol. Elas queriam ficar bronzeadas, naturalmente, para dar maior realismo a um filme tropical, denominado “Navy Blues”. Foi quando aconteceu o inevitável – a solidão feminina foi perturbada com a presença do fotógrafo, que vagava pela praia à procura de objetos, e bateu o instantâneo. O dia estava belo, não havia vento e, portanto, não removeu a areia que cobria os lindos “maillots” dessas encantadoras garotas... Nomes? Pois não: Alice Talton, Dolores Meran, June Millard, Peggy Diggins, Bethe Drake e Georgia Carol. Endereço Warner Bros Estúdio. Califórnia. (Foto de Longworth, especial para *O Cruzeiro*).

O Cruzeiro, 07/11/1942, nº 02, p. 13.

Fonte: Biblioteca Nacional Digital

No entanto, de alguma maneira, a revista acabava sendo consumida por grande parte da sociedade brasileira. Seja ela, rica ou pobre. Podendo ser a revista da semana ou a do ano passado, pois o descarte destas, muitas vezes, acabava caindo nas mãos das mulheres trabalhadoras assalariadas. Nesse sentido, pode-se acreditar que ela chegava a grande parte dos lares do Brasil.

Isso torna impossível precisar com exatidão, quem fazia parte do grupo de leitores e leitoras da revista. A partir do momento da sua venda, nas bancas de jornais, qualquer pessoa, rica ou pobre, homem ou mulher, poderia manuseá-la, consumir seus produtos e seguir as suas convenções. De acordo com o IBOPE, da década de 1950, sobre a “família leitora” da revista *O Cruzeiro*, demonstrou que,

[...] padrão médio era constituído por pouco mais de cinco pessoas: homens, mulheres, crianças menores de dez anos, crianças com mais de dez anos e ‘creados’. Cada exemplar encontrava os mais diversos tipos de leitores dentro da mesma casa, percorrendo como se vê, diferentes sexos, idades e classes sociais.” (MIRA, 2001, p. 13)

Dentro da revista, existiam inúmeras seções dedicadas às mulheres (solteiras, casadas e viúvas). Estudos indicam que mais de 50% das páginas semanais apresentavam conteúdos que

norteiam o comportamento e o estilo feminino (AZEVEDO; GIULIANO; RIBEIRO, 2014). Na década de 1950, a tiragem bateu setecentos mil exemplares (incluindo exemplares comercializados na Argentina e em Portugal). Para Carla Bassanezi e Leslye Bombonato Ursini,

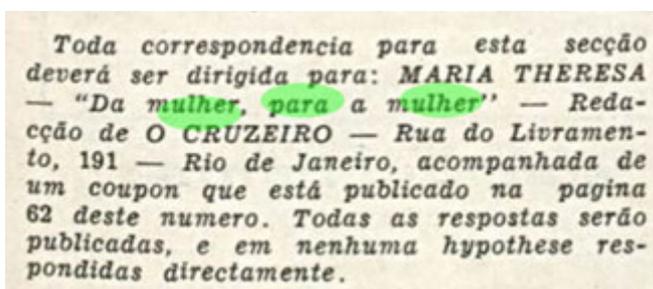
No Brasil da década de 50, a revista *O Cruzeiro* se destacava como um dos meios de comunicação mais importantes da época. Primeiro lugar entre as revistas no IBOPE durante toda a década, presente nos lares de classe média urbana e lida por toda a família – reproduzindo e construindo valores – *O Cruzeiro* trazia suas versões e propostas sobre a juventude e os significados de gênero de seu tempo. (URSINI, 1995, p. 243)

A revista *O Cruzeiro* permaneceu circulando nos lares brasileiros até o ano de 1975. Por isso, pode-se encontrar inúmeros trabalhos que utilizam o periódico como fonte de suas pesquisas. Grande parte das pesquisas, partem da baliza temporal na década de 1950, os chamados *Anos Dourados do Brasil*. Estes trabalhos, em sua maioria, estão ancorados nas peças de publicidade, moda e também fotografias.

Nesta dissertação, o foco principal de estudo será a coluna denominada *Da mulher para a mulher* – coluna assinada pelo pseudônimo Maria Theresa (ou Maria Teresa em algumas décadas). Essa coluna era responsável por responder as cartas de leitores e leitoras, que estavam aflitos(as) com alguma situação experienciada em suas vidas.

As cartas dos(as) leitores(as) deveriam ser endereçados para a redação da revista, como na imagem abaixo:

Figura 15: Endereço para correspondência da seção.



O Cruzeiro, 02/09/1940, nº 01, p. 60
Fonte: Biblioteca Nacional Digital

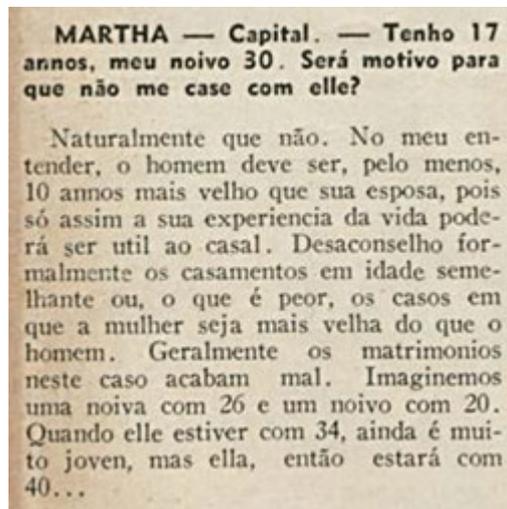
Figura 16: Cupom para envio da carta.

DA MULHER PARA A MULHER	
Nome do consulente.....	
Cidade.....	Estado.....

O Cruzeiro, 02/09/1940, nº 01, p. 62
Fonte: Biblioteca Nacional Digital

A primeira vez que a coluna apareceu na revista, foi na edição de 02 de novembro de 1940. Nesta seção, Maria Teresa responde cartas de leitores e leitoras aflitas. Grande parte das respostas é direcionado ao público feminino, mas pode-se encontrar também perguntas do público masculino em algumas edições.

Figura 17: Martha.

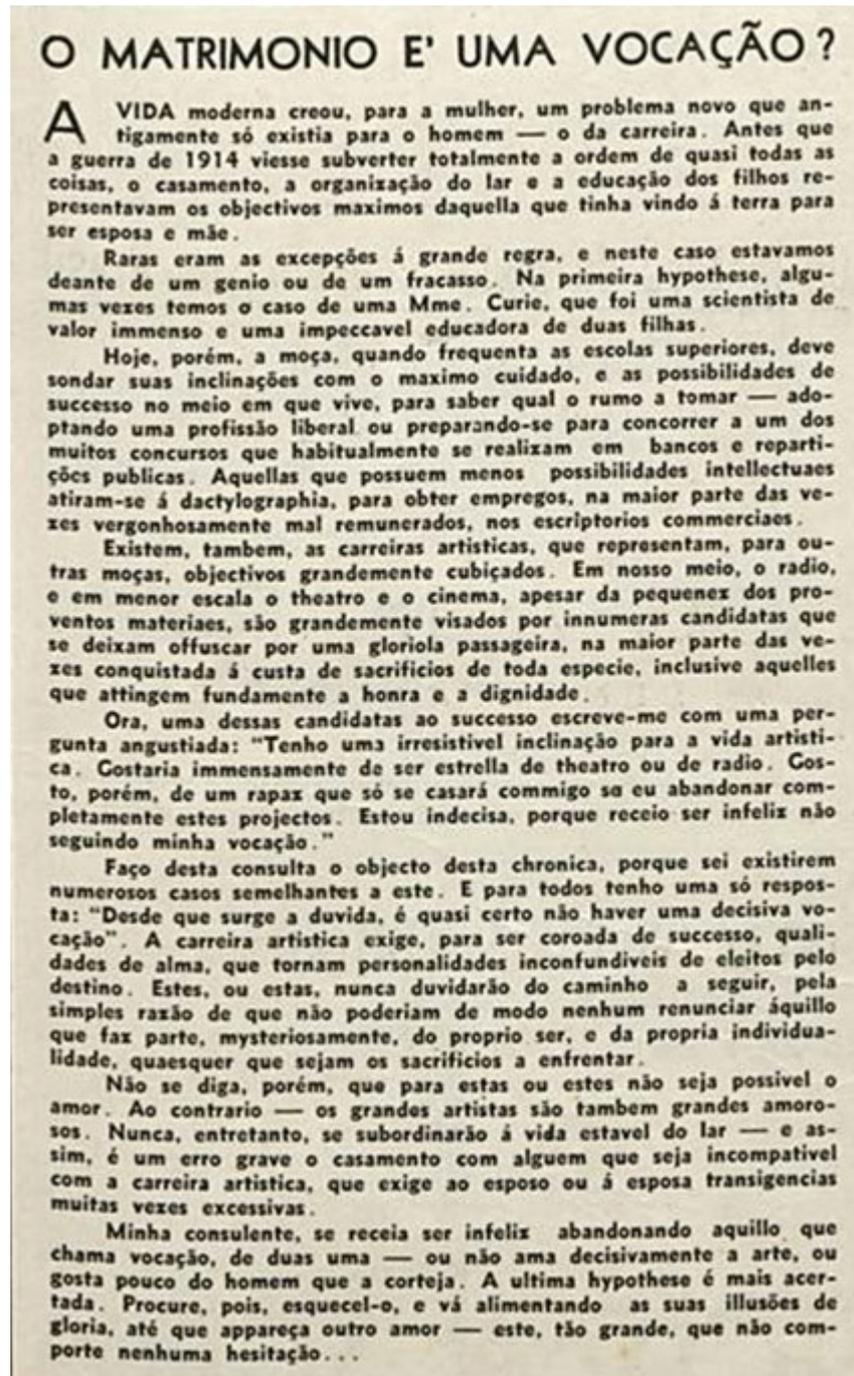


O Cruzeiro, 02/09/1940, nº 01, p. 62

Fonte: Biblioteca Nacional Digital

No exemplar de 02 de novembro de 1940, pode-se encontrar orientações sobre o matrimônio,

Figura 18: Matrimônio é uma vocação?

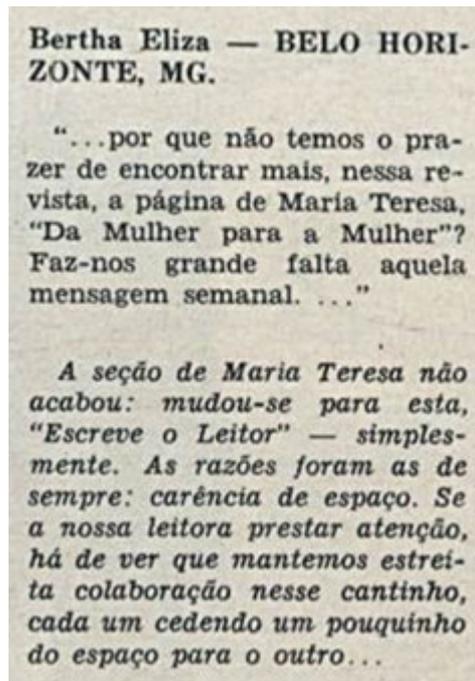


O Cruzeiro, 02/09/1940, nº 01, p. 60

Fonte: Biblioteca Nacional Digital

A seção permaneceu sendo publicada regularmente na revista até o ano de 1963 (05 de dezembro de 1963). A partir de 1964 a revista relata que a seção mudou de nome, que agora aparece com o título: *Escreve o leitor*,

Figura 19: Bertha Eliza.



O Cruzeiro, 11/01/1964, nº 014, p. 56
 Fonte: Biblioteca Nacional Digital

Em 1979, a seção *Da mulher para a mulher*, volta a aparecer na revista, ainda assinada pelo pseudônimo Maria Teresa, agora com o subtítulo: Correspondência Feminina – de coração para coração.

Figura 20: Da mulher para a Mulher.



O Cruzeiro, 30/09/1979, nº 007, p. 92
 Fonte: Biblioteca Nacional Digital

A última vez que a seção apareceu, foi em 30 de janeiro de 1983, a coluna já respondia poucas perguntas, e tratava de assuntos variados, sem maiores questionamentos sobre os comportamentos femininos e masculinos.

Figura 21: Da mulher para a Mulher.



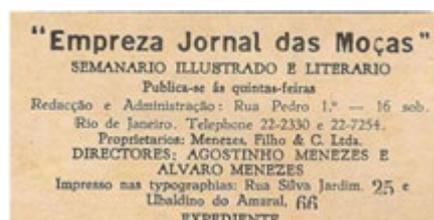
O Cruzeiro, 30/01/1983, nº 2516, p. 66
 Fonte: Biblioteca Nacional Digital

Não é objetivo desta dissertação descrever a trajetória da revista *O Cruzeiro*, haja visto a quantidade de trabalhos publicados sobre o tema. O foco principal são as cartas das leitoras e leitores à seção *Da mulher para a mulher* ao longo das três décadas da baliza temporal estudada.

3.4. REVISTA O JORNAL DAS MOÇAS

A revista *Jornal das Moças* foi lançada no início do século XX, no ano de 1913. Produzida pela editora Menezes, filho & C. Ltda. Seus diretores e fundadores foram: Álvaro Menezes (redator e diretor) e Agostinho Menezes (diretor responsável).

Figura 22: Expediente.



Jornal das Moças, 11/04/1938.
 Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira

Figura 23: Capa da revista *Jornal das Moças*.



Jornal das Moças, 29/03/1934.
Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira

Ela foi comercializada entre os anos de 1914 à 1965 em todo o território nacional. Era lançada às bancas de revistas, na quarta-feira. Os/as leitores e leitoras tinham a opção de receber o periódico em casa, por meio de uma assinatura anual. O *Jornal das Moças* passou por vários momentos histórico-político-social mundial e brasileiro. Era uma revista que servia como um informativo semanal, onde as moças poderiam encontrar as novidades da *moda*, *curiosidades*, *propagandas*, *notícias*, *culinária*, *receitas de beleza*, *dicas de como cuidar da casa e dos(as) filhos(as)*.

A tiragem era satisfatória para os padrões da época, esses dados podem ser encontrados na própria revista, como na imagem abaixo,

Figura 24: Tiragem.



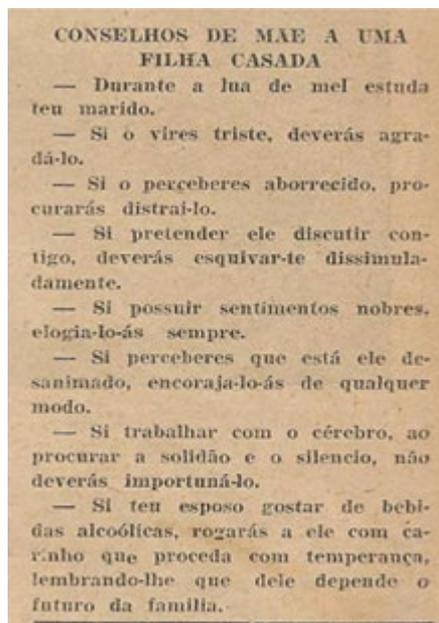
Jornal das Moças, 21/11/1935.
Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira

A revista servia, principalmente, como normatizadora do comportamento feminino na época em que era comercializada. Ela servia como divulgadora dos estereótipos defendidos no discurso jurídico, literato, médico-sanitarista e religioso.

Discursos estes, que pregavam naquele momento, que o principal desígnio da mulher era ser mãe, esposa e dona de casa. Com o passar do tempo, a revista foi ganhando uma nova roupagem, mas mantinha um discurso disciplinador sobre o comportamento feminino.

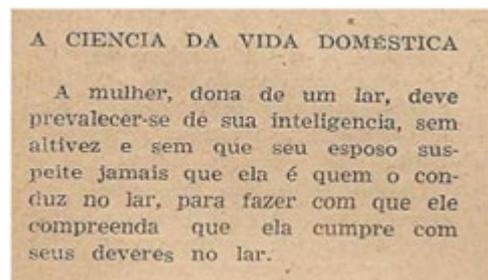
A imagem da mãe-esposa-dona de casa como principal e mais importante função da mulher correspondida àquilo que era pregado pela igreja, ensinado por médicos e juristas, legitimado pelo estado e divulgado pela imprensa. Mais que isso, tal representação acabou por recobrir o ser mulher – e a sua relação com suas obrigações passou a ser medida e avaliada pelas prescrições do dever ser. (MALUF; MOTT, 1998, p. 374)

Figura 25: Evangelho das Mães.



Jornal das Moças, 01/04/1943, p. 17.
Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira

Figura 26: Evangelho das Mães.



Jornal das Moças, 01/04/1943, p. 17.
Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira

Dessa maneira, a revista servia para normatizar o comportamento feminino, reafirmando estereótipos esperados por grande parte da sociedade. Para as autoras, Marina Maluf e Maria Lúcia Mott,

O dever ser das mulheres brasileiras nas três primeiras décadas do século foi, assim, traçado por um preciso e vigoroso discurso ideológico, que reunia conservadores e diferentes matizes de reformistas e que acabou por desumanizá-las com sujeitos históricos, ao mesmo tempo em que cristalizava determinados tipos de comportamento convertendo-os em rígidos papéis sociais. (Ibid., p.373)

A revista³⁵ era composta por 75 páginas, que continha: *textos, ilustrações, fotografias, receitas culinárias, personalidades importantes da época*. Na verdade, seu formato se assemelhava a grandes revistas que circulavam por todo o território europeu. Para Nukácia Araújo de Almeida,

O Jornal das Moças, assim como outras revistas ilustradas da 1ª metade do século XX, inspirava-se nos magazines ilustrados ou nas revistas de variedades do século XIX, os quais, por sua vez, copiavam modelos europeus, sobretudo os franceses. Com diagramação bastante diferente do que se tem na imprensa atual, o *Jornal das Moças* tinha espaço para assuntos os mais variados, assim como para enunciadores os mais distintos. A propósito, a primeira peculiaridade da revista diz respeito àqueles que colaboram na escritura dos textos. Não há distinção clara entre os profissionais que escreviam para a revista e os leitores que por ventura quisessem colaborar ou simplesmente ver seus textos publicados. Na verdade, é difícil perceber a quem se atribui a autoria de uma infinidade de escritos em um mesmo número do periódico. Supomos, então, que a revista tinha alguns colaboradores profissionais (jornalistas, literatos), mas que não se incomodava em publicar e até recebia de bom grado textos de leitores. (ALMEIDA, 2008, p. 5-6)

Assim como a revista *O Cruzeiro*, o *Jornal das Moças* também era direcionado para uma determinada parcela da sociedade brasileira: para a elite letrada. Também era uma revista de alto valor agregado e, assim, não se tornava acessível para grande parte da sociedade. Para Liana Pereira Borba dos Santos, as leitoras da revista *Jornal das Moças*,

Presente em todos os exemplares observados, o título dado ao periódico é um ponto a ser destacado: *Jornal das Moças - A revista de maior penetração no lar*. Em certa medida, acredito que o título traz indícios do conteúdo disposto em seu interior. Tratava-se de uma publicação voltada para mulheres de classe média, com certa condição financeira para adquiri-la semanalmente e para consumir os inúmeros produtos ofertados nas páginas. Devemos pensar ainda que as mulheres das camadas menos favorecidas nem sempre eram letradas, fato as excluía do universo das revistas. (SANTOS, 2008, p. 2)

Para a Carla Bassanezi Pinsky, a revista *Jornal das Moças* coloca-se,

Explicitamente a serviço dos “bons costumes” e da “família estável”. Considera que as propriedades da vida feminina devem ser o lar, o casamento e a maternidade. E praticamente não faz distinção de classes como se os modelos de mulher veiculados por ela pairassem sobre as diferenças sociais. Porém, seu público-alvo é, sem dúvida, a classe média. As leitoras de *Jornal das Moças* são donas de casa, estudantes, professoras, funcionárias públicas, balconistas, costureiras, bordadeiras, etc., e correspondem a faixas etárias, graus de escolaridade e poder aquisitivo variados. Porém, a revista passa pelas mãos de toda a família; homens e crianças também a leem. (PINSKY, 2014, p.14, grifo nosso)

³⁵ Normalmente na página 11 figurava o cabeçalho da revista, que continha o título do periódico e o subtítulo “Revista semanal ilustrada”. Entretanto, ao final de alguns números, na seção Expediente, a alusão à revista se faz como “**Semanário Ilustrado e Literário**”. (*Jornal das Moças*, 5/07/1934)

A revista era dividida em seções com temas e assuntos variados, como:

- ✓ ***Jornal da Mulher***: quer era direcionado às esposas e as jovens recém-casadas, com dicas do lar, tendências de moda e moldes para costura (normalmente roupas infantis);
- ✓ ***O Evangelho das Mães***: dava conselhos e dicas de como educar os(as) filhos(as);
- ✓ ***Conselho de Beleza***: dava dicas de moda e de beleza para mulheres de todas as idades;
- ✓ ***Caixa***: seção dedicada a responder perguntas das leitoras e leitores;
- ✓ ***Galeria dos artistas de cinema***: seção que trazia entrevistas e reportagens sobre as principais personalidades da época (com artistas nacionais, e, principalmente com as “estrelas de Hollywood);
- ✓ Ainda tinha contos, fotonovelas, poesias, charges, entre outras coisas.

Nas matérias hoje chamadas “de comportamento” *Jornal das Moças*, aborda questões tipo: como conquistar e manter um homem? Como deve agir uma boa esposa? O que faz uma boa mãe? Elas estão espalhadas por suas páginas em forma de artigos, frases curtas, testes, reportagens e pesquisas, ficção, entrevistas, mas também em colunas específicas assinadas: “Bom dia, senhorita”, escrita por Roberto Moura Torres; “Bazar feminino”, por Glycia Galvão; “Carnet das jovens”, por Dorothy Dix. [...] Boa parte das páginas da revista é dedicada à culinária, prendas manuais, decoração e organização do lar. Há também seções especiais a respeito do cuidado com os filhos – “Evangelho das mães” (sobre a “sagrada missão da maternidade”) e “Falando às mães” (conselhos médicos do Dr. Wether) -, além de informações, curiosidades e dicas variadas, nem sempre muito exatas ou científicas, do tipo: “dizem que travesseiros são prejudiciais” ou “afirma-se que a memória é mais clara no verão que no inverno”. Muitos assuntos são tratados na base do “é comum”, “costuma-se” ou “não fica bem”. O recurso à ciência como base de argumentação, por exemplo, só será encontrado em textos sobre crianças, e apenas a partir de meados dos anos de 1950, quando a revista passa a divulgar com maior frequência a opinião de médicos e enfermeiras, mas, mesmo assim, muito marcada por concepções religiosas e morais. De todo modo, o que é dito sobre maternidade transmite e reforça os códigos morais vigentes a respeito do papel feminino no lar, além de procurar submeter as mães ao saber médico (numa época em que ainda é muito comum recorrer a remédios caseiros e à sabedoria de avós e parteiras). (Ibid., p. 24 e 27)

Figura 27: Propaganda Regulador Sian.



Jornal das Moças, 04/07/1937.
 Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira

Figura 28: Propaganda Fandorine.



Jornal das Moças, 19/04/1934.
 Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira

Figura 29: Propaganda Lysol.

Dever de Mãe

O sentimento da responsabilidade impõe a uma mãe o dever de recorrer a todos os meios ao seu alcance para proteger a sua família. Perigos muito parecidos aos que existem quando ha epidemias, existem todos os dias porque os germes de perigosas doenças se introduzem na casa e vivem como escondidos em fendas, superficies e cantos. Nem a limpeza commum, nem os desinfectantes ordinarios destroem esses germes: mas se se aggregar um pouco de "Lysol" á agua para a limpeza, a solução resultante matará todos os microbios. O "Lysol" limpa e ao mesmo tempo desinfecta. Deixa um agradável cheiro a asseio.

Convem ter "Lysol" á mão, por suas muitas applicações. É um antiseptico scientifico. Diluido nas proporções indicadas, é insuperavel para feridas, queimaduras e arranhões. É tão effcaz que se usa em todo o mundo em casos de maternidade e para a hygiene intima feminina. Nos hospitaes, a roupa e os objectos dos pacientes de doenças contagiosas são desinfectados em soluções de "Lysol". Não se deve esquecer que o "Lysol" é economico porque se usa diluido em agua. Compre um vidro hoje mesmo e proteja o seu lar.

Jornal das Moças, 23/04/1936.

Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira

Nas três propagandas acima, percebe-se o apelo pela modernidade. Onde as mulheres deveriam deixar os ensinamentos de suas “avós” no passado e passar a seguir os ensinamentos da ciência e viver o advento da modernidade. Por meio do auxílio de novos medicamentos, que iriam ajudar nos “dilemas femininos” e cuidado com a prole.

Assim como na revista *O Cruzeiro*, pode-se perceber também, que a revista *Jornal das Moças* propalava o estilo de vida norte-americano (*American Way of Life*), com apelo ao consumismo, por meio de *anúncios de produtos eletrodomésticos, roupas, maquiagens, entre outras coisas*. Assim, replicava esses estereótipos em suas páginas.

Ao mesmo tempo que promove o cinema e astros de Hollywood, várias vezes os critica como “liberais demais”, alertando as leitoras de que “no Brasil é diferente”. Certos hábitos, posturas e episódios são adjetivados como “coisas de americano”, no sentido e excentricidades de estrangeiros que não cabem em nossa cultura. (PINSKY, op. cit., p. 26)

Dessa forma, é possível perceber que as revistas voltadas para o público feminino, eram responsáveis por reafirmar modelos pretendidos de civilidade. Esses modelos defendidos nos periódicos, impunham regras de convívio social: às vezes explícitos, outras vezes, implícitos nos textos das seções. Sem perceber, as leitoras estavam assimilando o controle masculino, por meio das “noções de civilidade” e aprendendo a exercitar o autocontrole de suas emoções e frustrações.

Para o sociólogo Norbert Elias (1993), a civilidade seria o resultado do processo civilizador pelo qual teria se estruturado uma rede de censuras que lenta e conjuntamente

transformaria os comportamentos, as emoções individuais e a vida coletiva. Para ele, esse processo é contínuo e sem fim.

Sendo assim, o processo “civilizatório” seria um movimento de grande duração que, por meio de assimilações involuntárias, permite que cada indivíduo comece a se autorregular, se policiando no comportamento (se auto censurando) no que é certo ou errado em sociedade. Portanto, as revistas serviam como elementos normatizadores do comportamento feminino e masculino na sociedade.

Entretanto, como aponta o sociólogo Roger Chartier (2002), existe uma grande diferença entre a “norma e a vivência, entre a junção e a prática, entre o sentido pretendido e o sentido produzido”. Dessa forma, podendo ser produzido alguns desvios de conduta, isto é, homens e mulheres que se comportavam totalmente diferente do que era esperado e cobrado pela sociedade.

3.5. ANOS DOURADOS (1940, 1950 E 1960)

Teste de Bom Senso:

Suponhamos que você venha a saber que seu marido a engana, mas tudo não passa de uma aventura banal, como há tantas na vida dos homens. Que faria você?

1. Uma violenta cena de ciúmes?
2. Fingiria ignorar tudo e esmerar-se-ia no cuidado pessoal para atraí-lo?
3. Deixaria a casa imediatamente?

Resposta

1. A primeira resposta revela um temperamento incontrolado e com isso se arrisca a perder o marido, que, após uma dessas pequenas infidelidades, volta mais carinhoso e com um certo remorso.
2. A segunda resposta é a mais acertada. Com isso atrairia novamente seu marido e tudo se solucionaria inteligentemente.
3. **A terceira é a mais insensata. Qual mulher inteligente que deixa o marido só porque sabe de uma infidelidade? O temperamento poligâmico do homem é uma verdade; portanto, é inútil combatê-lo. Trata-se de um fato biológico que para ele não tem importância.** (Jornal das Moças, 17 de abril de 1952, grifo nosso)

As respostas citadas acima, causam um certo desconforto e estranhamento em uma boa parcela da população hoje. Todavia, esse pensamento não surpreenderia uma esposa criada nos moldes das mulheres de classe média dos anos 1950 no Brasil. Pois, eram criadas e educadas para serem donas de casa, esposas e mães. Nesse sentido, em suas vidas nada poderia ter mais importância que o casamento. Assim, fazia parte da aprendizagem das moças dos anos 1950, acreditar que homens e mulheres veem o sexo de maneira diferente. Logo, a fidelidade não deveria ser exigida daqueles. Cabia, portanto, às mulheres a fidelidade conjugal e os esforços para manter a vida matrimonial em paz, deixando, assim, o marido feliz e satisfeito.

O *Teste de Bom Senso* apareceu na revista *Jornal das Moças* (uma das mais lidas na época, em todo o território brasileiro). As ideias e informações difundidas na revista faziam parte do discurso dominante dos chamados *Anos Dourados*. Porém, nem todas as mulheres e homens seguiam e agiam de acordo com o esperado pela sociedade. Mas seguiam as suas realidades sociais (seja ela financeira, credo, orientação sexual, entre outros fatores) que acabavam influenciando a sua realidade e as suas atitudes frente às suas escolhas.

Os chamados *Anos Dourados*, no Brasil, foram marcados pela ascensão da classe média, pelo fim da Segunda Guerra Mundial, pelo otimismo do pós-guerra; esperança de uma vida melhor; crescimento das cidades; e a modernização do país. Essa última, traduzia-se pela industrialização sem precedentes e, com ela, o aumento das indústrias de bens de consumo e incentivo ao consumismo. Uma vez que, o salário mínimo possibilitava para grande parte da população, seguir os padrões do *American Way of Life*³⁶ (estilo americano de vida), pretendido pela classe média e elite brasileira.

Para Carla Bassanezi Pinsky, foi durante os “*Anos Dourados*” que se teve um aumento das possibilidades educacionais e profissionais de mulheres e homens. Para ela,

A educação escolar das mulheres passa a ser mais valorizada ao lado das concepções arraigadas de que as mulheres devem dedicar-se preferencialmente ao lar e aos filhos, fazendo com que o trabalho da mulher continue cercado de preconceitos e sendo visto como subsidiário ao do chefe da família. (PINSKY, op. cit., p. 17-18)

Nas décadas de 1930 e 1940, as mulheres foram convocadas em massa para o mercado de trabalho. Transcendendo os limites de classe até então traçados. Já que as mais pobres sempre estiveram ali e, com isso, passaram a fazer parte da vida pública de forma mais efetiva. No Brasil, as mulheres também passaram a ter mais acesso às notícias da emancipação feminina em outros países.

³⁶ *American Way of Life* (estilo americano de vida) era voltado para um estilo de vida em que transparecesse a felicidade. Um cotidiano maravilhoso, vitorioso, feliz, onde a liberdade imperava e o convívio social e familiar era pleno. Esta felicidade estaria intimamente ligada ao consumo de produtos materiais, ou seja, o consumismo seria a base da realização pessoal. Esse consumismo estava ligado a “uma válvula de escape”, a fim de esquecer os horrores vividos no período de guerras. Além do consumismo de bens materiais, esse estilo de vida, também marcava um consumo exacerbado de gênero alimentícios, que representava a segurança que a população tinha em seu governo, já que não era mais necessário estocar comida por meio de uma nova guerra. Para mais informações sobre o assunto, ver: CUNHA, Paulo Ferreira da. **American Way of Life**. Consumo e estilo de vida dos anos de 1950. São Paulo, Editora Intermeios, 2007.

Figura 30: Anúncio de Médica Ginecologista.

Jornal das Moças, 16/01/1936.
 Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira

Figura 31: Anúncio de escola Comercial Feminina.

Jornal das Moças, 24/05/1934.
 Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira

Figura 32: Anúncio de emprego para mulheres.

Jornal das Moças, 24/05/1934.
 Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira

Mas essa “pseudo independência feminina” durou pouco tempo. No pós-guerra (Segunda Guerra), as mulheres deveriam deixar os seus postos de trabalho (o mundo público), para dar lugar aos homens. Deveriam voltar para o seu local de origem: a casa (o mundo privado).

Na década de 1950, o Brasil apresenta um acelerado crescimento econômico. A produção industrial fica diversificada; inúmeras transformações ocorrem em grandes cidades (como São Paulo e Rio de Janeiro), dando a ideia de modernidade para os grandes centros. Neste momento, estas cidades recebem um grande número de imigrantes (muitos fugindo da Segunda Guerra Mundial), assim, aumentando significativamente as diferenças regionais e também culturais.

O governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), foi marcado pela influência do capital estrangeiro, principalmente, dos Estados Unidos. Essa influência será marcada também, no estilo de vida da classe média e elite brasileira. Para Carla Bassanezi Pinsky,

Tanto a indústria pesada quanto a de bens de consumo, inclusive a automobilística, ganham força no período de 1956 a 1962. Novas empresas são implantadas demandando novos setores de produção e serviços, um maior número de pequenas indústrias de incremento da infraestrutura (especialmente energia elétrica, transporte rodoviário e comunicações). Crescem os setores de finanças e de serviços em geral. Alteram-se ainda padrões de consumo. O salário mínimo, embora deficiente, possibilita aos trabalhadores um maior acesso a produtos industrializados; grupos cada vez mais amplos da sociedade podem usufruir da tecnologia e dos bens de consumo, e o consumismo passa a ser incentivado. (Ibid., p. 17)

Ainda de acordo com a autora, essas mudanças irão interferir diretamente na vida das mulheres, pois,

O incremento do setor secundário e as mudanças na produção eliminam várias ocupações artesanais ou domésticas, expulsando um número significativo de mulheres do mercado de trabalho. Por outro lado, surgem para elas novas oportunidades em consequência do aumento de empregos no setor terciário. Cresce também nessa época a demanda por trabalhos considerados femininos³⁷. (Ibidem)

Além da economia, pode-se notar também transformações no convívio de homens e mulheres, nas regras e práticas sociais que vão desde o convívio em ambiente público até ao meio privado. Demonstrando, assim, novas formas de lazer, esportes, pontos de encontros nas cidades. Entretanto,

As distinções entre os papéis femininos e masculinos, entretanto, continuaram nítidas; a moral sexual diferenciada permanecia forte e o trabalho da mulher, ainda que cada vez mais comum, era cercado de preconceitos e visto como subsidiário ao trabalho do homem, o “chefe da casa”. Se o Brasil acompanhou, à sua maneira, as tendências internacionais de modernização e de emancipação feminina – impulsionadas com a participação das mulheres nos esforços de guerra e reforçadas pelo desenvolvimento econômico -, também foi influenciado pelas campanhas estrangeiras que, com o fim da guerra, passaram a pregar a volta das mulheres ao lar e aos valores tradicionais da sociedade. (Bassanezi, 2004, p. 608)

Assim sendo, ainda prevaleciam aspectos tradicionais das relações de gênero, como as distinções de estereótipos com base no sexo. Por exemplo, é o caso da prática do futebol pelas mulheres durante as décadas de 1940 a 1970, no Brasil.

Entre os anos de 1941 a 1979, as mulheres foram proibidas de jogar futebol no Brasil e também em outros países como: França e Alemanha. Durante o governo do presidente Getúlio Vargas, foi formalizado o decreto 3.199, no qual estava definido quais esportes poderiam ser

³⁷ Para saber mais sobre Trabalhos considerados Femininos, ver o trabalho de COSTA, Letícia B. **Participação da mulher no mercado de trabalho**, São Paulo, CNPQ/IPE-USP, Série Ensaios econômicos, v.30, 1984.

adequados para a “natureza feminina”. A lei pretendia afastar as mulheres de algumas modalidades esportivas, dentre elas, o futebol. Essa lei também foi utilizada durante a Ditadura Militar até o ano de 1979.

No decreto de lei de 14 de abril de 1941, deixava claro que,

Às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo, para este efeito, o Conselho Nacional de Desportos baixar as necessárias instruções às entidades desportivas do país”, dizia o decreto-lei 3.199, art. 54, de 14 de abril de 1941, aplicado no Brasil³⁸. (BRASIL, 1941)

Além da lei 3.199, grande parte da imprensa e da sociedade eram contra a participação das mulheres em algumas modalidades esportivas. Vejamos abaixo, algumas notícias das décadas de 1940 e 1950 sobre a participação das mulheres no futebol.

Figura 33: “Um disparate sportivo que não deve proseguir!”



Reprodução Diário da Noite, 7 de maio de 1940.
Fonte: ARQUIVO PÚBLICO/MUSEU DO FUTEBOL - Divulgação – Reprodução.

Figura 34: “Pé de mulher não foi feito para se metter em shooteiras!”



Futebol Feminino: "Pé de mulher não foi feito para se meter em shooteiras", diz manchete de jornal de 1941, ano em que decreto proibindo futebol feminino foi assinado no Brasil.
Fonte: ARQUIVO PÚBLICO/MUSEU DO FUTEBOL - Divulgação – Reprodução.

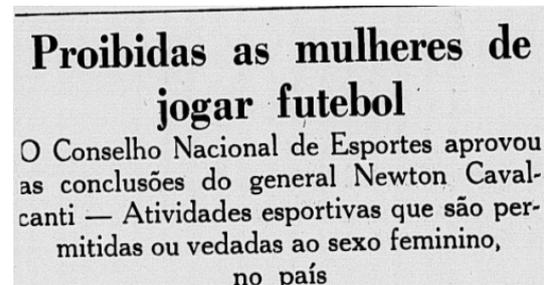
³⁸ Para a leitura completa do decreto, acessar o site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/de13199.htm. Acesso em 25 de janeiro de 2021.

Figura 35: Correio do Paraná, 13 de junho de 1959.



Fonte: ARQUIVO PÚBLICO/MUSEU DO FUTEBOL
- Divulgação – Reprodução.

Figura 36: Diário da Manhã, setembro de 1941.



Fonte: ARQUIVO PÚBLICO/MUSEU DO FUTEBOL - Divulgação – Reprodução.

Figura 37: O Imparcial, 10 de maio de 1940.



Fonte: ARQUIVO PÚBLICO/MUSEU DO FUTEBOL - Divulgação – Reprodução.

Figura 38: Reprodução Correio Paulistano de 19 de maio de 1940.



Fonte: ARQUIVO PÚBLICO/MUSEU DO FUTEBOL -
Divulgação – Reprodução.

Mesmo sendo impedidas de praticar a modalidade esportiva, muitas mulheres seguiram jogando. Porém, as histórias das pioneiras nesse esporte não foram registradas por órgãos oficiais³⁹. Mesmo com a lei revogada, a participação feminina foi apenas regularizada no ano de 1983.

Novamente, os discursos propalados voltavam a reforçar a ideia de que o lugar da mulher era o ambiente privado – a casa. Era ali que elas deveriam ser mantidas, ocupadas e reclusas. Contudo, com os avanços da tecnologia doméstica nos anos 1950, o cuidado com a casa, filhos(as) e maridos já não ocupavam todo o tempo das mulheres das classes média e elite. Sobravam horas, nas quais se oportunizaram a elas a possibilidade de se entregar a pensamentos pecaminosos (“cabeça vazia, oficina do diabo”), de acordo com a Igreja.

Assim, ia se construindo códigos sociais e morais que definiriam noções de *certo* ou *errado*. Para Margareth Rago,

O espaço público moderno foi definido como esfera essencialmente masculina, do qual as mulheres participavam apenas como coadjuvantes, na condição de auxiliares, assistentes, enfermeiras, secretárias, ou seja, desempenhando as funções consideradas menos importantes nos campos produtivos que lhes eram abertos. [...]

[...] As autoridades e os homens de ciência do período consideravam a participação das mulheres na vida pública incompatível com a sua constituição biológica. Os argumentos criados ou reproduzidos e até classificações preconceituosas que pregaram convertem-se em códigos que aos poucos passaram a reger as relações entre os sexos, bem como entre as diferentes classes sociais e grupos étnicos. Só muito recentemente a “figura da mulher pública” foi dissociada da imagem da prostituta e pensada sob os mesmos parâmetros pelos quais se pensa o “homem público”, isto é, enquanto ser racional dotado da capacidade intelectual e moral para a direção dos negócios da cidade. Pelo menos até a década de sessenta, acreditava-se que a mulher, sendo feita para o casamento e para a maternidade, não deveria fumar em público ou comparecer a bares e boates desacompanhada, e a política ainda era considerada assunto preferencialmente masculino. (RAGO, 2004, p. 603-604)

³⁹ Para mais informações sobre o assunto, acessar o site <https://www.lance.com.br/futebol-nacional/anos-proibicao-futebol-feminino.html>. Acesso em 25 de janeiro de 2021.

Seguindo o pensamento da historiadora Margareth Rago, percebia-se que fumar em público era uma atitude questionável para uma mulher. No entanto, durante a pesquisa realizada nas revistas femininas, encontrou-se vários anúncios de cigarros voltados para o público feminino da época. Vejamos alguns exemplos:

Figura 39: Reprodução das propagandas de cigarro na Revista *O Cruzeiro*.

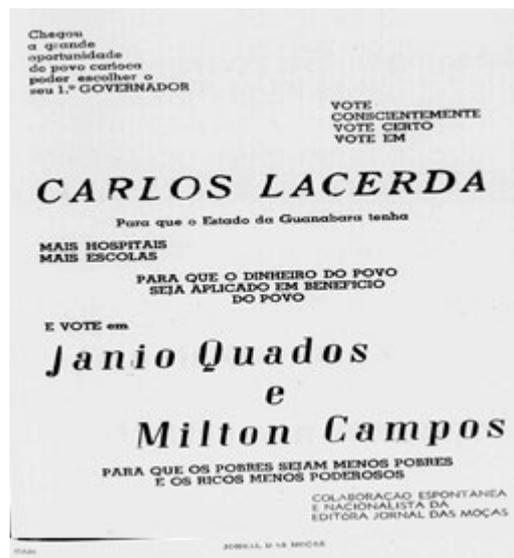


O Cruzeiro, Rio de Janeiro, década de 1950.
Fonte: Biblioteca Nacional Digital

Assim, o hábito de fumar em público era condenado para as mulheres. Mas o consumo do cigarro era estimulado com as propagandas nas revistas: *O Cruzeiro* e *Jornal das Moças*.

Outro ponto levantado pela autora, foi a participação feminina em assuntos políticos. Da mesma forma que o tabagismo, a política também era incentivada nas páginas das revistas femininas. Na revista *Jornal das Moças*, foi encontrado uma propaganda partidária da época, no exemplar de 13 de setembro de 1960.

Figura 40: Propaganda partidária na revista *Jornal das Moças*, na década de 1960.



Jornal das Moças, 15/09/1960.

Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira

Dessa forma, as revistas femininas exerciam um papel de destaque na formação da opinião e também do consumo por parte do público feminino. Mesmo que fosse contra os padrões normativos da sociedade da época.

Durante as décadas de 1940 a 1960, a família conjugal era o “modelo pretendido” pela elite e classe média brasileira. Eram famílias tipicamente formadas por pai (chefe da família, o principal mantenedor da casa. Vale ressaltar que, nas famílias menos abastadas, a Mãe – era a chefe do lar, cabendo a ela os proventos e também toda a educação dos filhos e filhas. Assim,

Na família-modelo dessa época, os homens tinham autoridade e poder sobre as mulheres e eram os responsáveis pelo sustento da esposa e dos filhos. **A mulher ideal era definida a partir de papéis femininos tradicionais – ocupações domésticas e o cuidado com os filhos e do marido – e das características próprias da feminilidade, como instinto materno, pureza, resignação e doçura.** Na prática, a moralidade favorecia as experiências sexuais masculinas enquanto procurava restringir a sexualidade feminina aos parâmetros do casamento convencional. (Bassanezi, op. cit., p. 608, grifo nosso)

Na família conjugal pretendida, a Mãe era responsável pela educação dos filhos e filhas, o cuidado com o lar e com o marido. Lembrando que a prole está cada vez mais reduzida, se for comparada às gerações passadas. Esse “padrão pretendido de família” irá permanecer até meados de 1965. A autoridade máxima era conferida ao pai (chefe da família), mas nem sempre as coisas aconteciam como pretendido.

Esse discurso estava presente nas revistas voltadas para o público feminino,

[...] há brinquedo básicos que falam o idioma da humanidade inteira, e para estes não há a possibilidade de passar da moda nem de época [...] **uma menina é uma pequena mãe, e uma boneca sempre terá guarida em seus braços [...] um menino estará sempre por aquilo que reclamam sua destreza desportiva [...]. Uma pessoa que vai fazer um presente de um brinquedo (para uma criança) deve procurar o simples, o que responda ao natural instinto da criança.** (Jornal das Moças, 08 de junho de 1953, grifo nosso).

Criança que chora é criança. Homem que chora é Mulher. Mulher que não chora é Homem. (Jornal das Moças, 30 de agosto de 1954, grifo nosso).

Haveria casamentos mais felizes se a mulher pudesse escolher o companheiro? Nunca se fez esta experiência. **As mulheres sempre têm sido as escolhidas pelos homens e não os homens pelas mulheres, submetendo-se sempre a este costume aceitando o candidato que se lhes apresenta, sob a pena de ficarem solteiras por toda a vida [...].** (Jornal das Moças, 29 de julho de 1948, grifo nosso)

É certo que uma moça nunca deve tomar a iniciativa de uma declaração. Mas essa reserva não deve ir ao ponto de fazer com que ela finja indiferença que não experimenta, quando em presença de um rapaz [...] **a mulher tem mil maneiras, dentro do limite moral, de conquistar um rapaz. Ela pode conquista-lo [...] dando-lhe a ilusão de que está sendo conquistada [...]** (Maria Teresa, O Cruzeiro, 12 de fevereiro de 1955, grifo nosso)

Mas em toda regra, existe a exceção. Assim sendo, é possível encontrar alguns relatos de maridos, noivos ou namorados, que estavam descontentes com o comportamento apresentado pelos filhos, filhas e, principalmente, da esposa (noiva ou namorada). Esses relatos podem ser encontrados nas colunas das revistas femininas: *O Cruzeiro (na coluna Da Mulher para a Mulher)* e na revista *Jornal das Moças*.

T. A., S. Paulo – “*Tudo o que eu faço está errado*”. Fale claramente com sua esposa. Diga-lhe que não lhe agrada a atitude dela e que se não quer perder o seu amor, precisa dispensar-lhe um tratamento diferente. É preferível ser sincero, embora um pouco rude, do que guardar ou recalcar certas mágoas que terminam por solapar o coração. (Maria Teresa, O Cruzeiro, 16 de novembro de 1960)

Aborrecido – S. Paulo – “*Ela tem ciúmes da minha tia*”. E o que o amigo pretende de mim? Que lhe sugira os meios de convencer sua namorada que você não namora a sua tia? O que lhe ensine a maneira de escapar aos carinhos desta? Só o que posso lhe dizer é que conduza da maneira que achar mais acertada para não se tornar ridículo por causa de uma, nem injusto perante a outra. E nada de desilusões! (Maria Teresa, O Cruzeiro, 18 de novembro de 1944)

Revoltado, E. Santo. “*Ela é do tipo ciumenta e vive eternamente brigando comigo*”. Infelizmente sua mulher tem motivos para ser ciumenta. **Brigar, de fato, não adianta. Mas isto não justifica que você transfira para ela o fracasso do seu casamento. Acusando-a, você pretende abafar a voz da sua própria consciência – que é inútil.** (Maria Teresa, O Cruzeiro, 15 de novembro de 1958, grifo nosso)

Um leitor, Cruz Alta – Rio Grande do Sul. “*Sei que procedo como um cretino. Mas o fato é que estou apaixonado por ela e pretendo deixar a minha mulher*”. E acrescenta que sua mulher é uma criatura fria e exigente, ao contrário da “outra” que é exuberante e por isso vive cercada de admiradores, nada exigindo. **De fato, há uma certa classe**

de esposa que tudo pede do marido e nada lhe dá em retribuição. Contudo, não achamos justificativa para que o nosso leitor abandone sua mulher e filhos, muito menos para unir seu destino a uma outra criatura que, a julgar por suas palavras, é uma leviana que se deixa cercar de admiradores, mas que não se deixaria prender a nenhum deles de maneira efetiva porque isto prejudicaria sua vaidade. Melhor faria o nosso amigo em tentar modificar a sua esposa para melhorar as relações entre os dois. Estamos certos de que, embora isto lhe exigisse um pouco de esforço, haveria de custar-lhe menos que a decepção que experimentará quando verificar que pela segunda vez se enganou – e desta vez em proporção muito maior. (Maria Teresa, O Cruzeiro, 15 de novembro de 1958, grifo nosso)

J. V., Fortaleza. “*Responda-me com toda sinceridade o que faria se fosse noivo de uma moça assim*”. Não me casaria com ela. A julgar pela sua carta, trata-se de uma criatura muito leviana que lança mão de todos os meios – até e principalmente dos ilícitos – para prendê-lo. Fará isso por amor ou simplesmente porque vê em você uma espécie de salva-vidas para a sua situação incômoda? A primeira hipótese não parece muito viável porque, infelizmente, a grande maioria das moças que amam com sinceridade não procede assim; resta a segunda, o que de modo algum deve satisfazer a um rapaz que quer se casar por amor, com uma moça que seja digna dele. (Maria Teresa, O Cruzeiro, 29 de novembro de 1958, grifo nosso)

Autor – S. Paulo. “*Não há nenhum obstáculo que nós não possamos vencer.*” Graças a Deus... Portanto, na minha opinião, o senhor deveria, inicialmente, satisfazer a vontade do Sr. Seu pai. Vá salvar o que lhe pertence, para poder depois realizar, em maior escala e com mais segurança, o seu sonho muito pouco comercial, mas bastante agradável. Depois de deixar as coisas em ordem na fazenda e de arranjar alguém de confiança para cuidar de tudo, volte para os seus estudos e, só então, inicia-se no comércio. **Case, porém, antes da viagem. Ela há de ajudá-lo muito em tudo. O arrependimento não poderá atingi-lo como felizmente não atinge a muitas outras pessoas que assumem constantemente uma atitude e um compromisso tão sérios como o casamento. E, mesmo sem querer discordar de suas palavras, não vejo razão para desvalorizar a matéria... Sua noiva é muito mais moça que o senhor. Isso porque, o senhor tem muitos anos mais do que realmente viveu... Não seja tão pessimista, nem tão exagerado. Espero que o casamento há de fazer-lhe querer um pouco mais aos homens, apesar do que diz o poeta Carlos Drummond de Andrade...**

Eu acharia estranho se o senhor se preocupasse com estilo, numa carta tão franca, tão espontânea e tão bem escrita. O elogio foi supérfluo. Eu lhe responderia de qualquer maneira.

Se um dia tiver vontade, mande-me seus livros. Recebo tantos, de tantas cidades do Brasil, que o seu anonimato poderá ser facilmente mantido. Felicidades, cavalheiro! (Maria Teresa, O Cruzeiro, 18 de novembro de 1944, grifo nosso)

Além da mídia, a Igreja Católica também continuava tendo papel de destaque na formação da “conduta moral” da sociedade brasileira. A Igreja seguia pregando a “submissão da esposa ao marido. Era contra o trabalho feminino fora do lar, proíbe a dissolução do casamento e critica duramente muitas modificações que estavam ocorrendo na sociedade”⁴⁰ (PINSKY, op. cit., p. 18).

⁴⁰ Para mais informações sobre o assunto, ver PRANDI, José Reginaldo, **Catolicismo e família: Transformação de uma ideologia**, em Cadernos Cebrap 21, São Paulo, 1975; AZZI, Rioldo, **Família e valores no pensamento brasileiro (1870-1950): um enfoque histórico**, em RIBEIRO, I. (org.), **Família e valores: sociedade brasileira contemporânea**, São Paulo, Loyola, 1987.

Na década de 1960, outro grande marco para a história, foi a difusão da pílula anticoncepcional. Assim, as mulheres poderiam escolher o momento certo para se dedicar à maternidade, cuidando da sua carreira profissional, ao estudo ou mesmo optando pela não maternidade.

Todavia, no Brasil intensificava-se as campanhas governamentais de incentivo aos valores tradicionais da família. As virtudes da maternidade e a dedicação exclusiva da mulher ao lar, para que, assim, os homens possam reassumir seus postos de trabalho, que foram abandonados por conta das guerras (que durante este período, foram ocupados pela mão-de-obra feminina). Portanto, uma “pseudo independência feminina”.

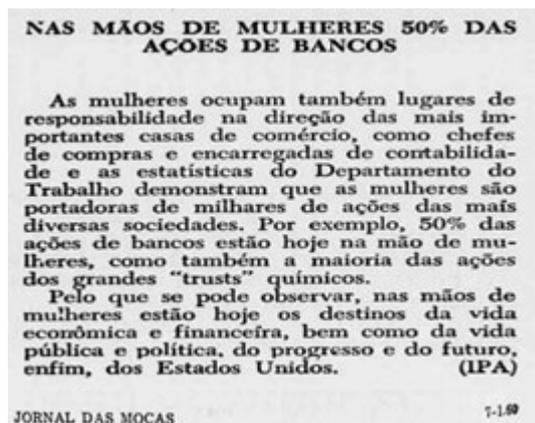
A revista *Jornal das Moças*, não faz nenhuma referência sobre o método contraceptivo feminino. Nem ao menos faz qualquer comentário sobre o assunto em suas páginas.

Outra mudança considerável na década de 60, foi no Código Civil brasileiro, para Anette Goldberg,

A mudança do Código Civil em 1962, que distingue a mulher casada dos índios, dos incapacitados e dos menores, antes categorias equivalentes. **No entanto, essa mudança não nivela os cônjuges na relação matrital, sendo o homem considerado como chefe do casal. Ainda em 1962, a mulher adquire o direito de exercer uma atividade remunerada sem precisar expressar autorização do marido, algo que ia ao encontro das tendências no mercado de trabalho, cada vez mais ocupado por mulheres.** O que fica implícito aqui, e é confirmado nas revistas, é que as mudanças socioeconômicas e culturais em curso são visíveis, mas não são absolutas: **o homem perde espaço como chefe inquestionável da família, mas sua posição privilegiada não desaparece por completo.** (GOLDBERG, 1987, apud, MONTEIRO, 2013, p.346; grifo nosso)

Essa mudança na economia também pode ser encontrada nas colunas das revistas femininas. No *Jornal das Moças*, na década de 1960, já mostrava pesquisas sobre o assunto,

Figura 41: *Jornal das Moças*. 07 de janeiro de 1960.



Jornal das Moças, 07/01/1960.

Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira

Para Margareth Rago,

[...] Nas cidades, elas trabalhavam também no interior das casas – como empregadas domésticas, lavadeiras, cozinheiras, governantas –, em escolas, escritórios, lojas, hospitais, asilos. Entre as jovens que provinham das camadas médias e altas, muitas se tornavam professoras, engenheiras, médicas, advogadas, pianistas, jornalistas, escritoras e diretoras de instituições culturais, como a famosa feminista Bertha Lutz. Aos poucos, as mulheres iam ocupando todos os espaços de trabalho possíveis. (RAGO, op. cit., p. 603)

No campo cultural, o Brasil, segue recebendo influências norte-americana na música, no cinema, personalidades importantes e, principalmente, no estilo de vida a ser seguido aqui no país, o *American Way of Life* (estilo americano de vida). Era amplamente difundido nos principais filmes consumidos pelo público brasileiro. A vida Hollywoodiana servia como modelo a ser seguido pela classe média brasileira.

O *American Way of Life* pode ser encontrado em várias edições das revistas femininas: *O Cruzeiro* e no *Jornal das Moças*. Por meio, das propagandas de produtos, eletrodomésticos, moda, gêneros alimentícios, que prometiam revolucionar a vida de homens e mulheres. Bastava apenas se endividar, para alcançar o estilo de vida pretendido.

Figura 42: Reprodução do American Way of Life, na década de 1950.



Imagens retiradas da internet.

Fonte: <https://www.todoestudo.com.br/historia/american-way-of-life>.

Figura 43: Reprodução do American Way of Life, revista *O Cruzeiro*, na década de 1950.



Imagens retiradas da revista *O Cruzeiro*.

Fonte: Biblioteca Nacional Digital

A modernização das cidades fez com que rádios, revistas, jornais e cinema se transformassem em meios de comunicação em massa, mesmo que lentamente, em todo o território brasileiro. A televisão brasileira foi inaugurada em 18 de setembro de 1950 (foi a primeira estação de televisão na América Latina e a quarta do mundo). O jornalista e empresário paraibano, Assis Chateaubriand, deu início a primeira emissora do país, a TV Tupi. Porém, ainda na década de 1960, a televisão não expressava grande concorrência ao rádio e às revistas. Isso acontecia devido ao seu alto valor aquisitivo.

As rádios brasileiras também atuavam como veículos propagadores da moral dominante da época. Porém, possibilitavam que outros valores pudessem aparecer em meio a sociedade, como as “figuras femininas ou desviantes”, de acordo com Carla Bassanezi Pinsky. No Brasil,

O cinema nacional desponta nos anos 1950 com romances bem comportados e chanchadas maliciosas, mas não chega a competir com a hegemonia norte-americana neste setor. A imprensa moderniza-se, principalmente no que diz respeito às revistas ilustradas. O vínculo entre a imprensa feminina e o consumo se intensifica acompanhando o crescimento da indústria de bens ligados à mulher e à casa e o aumento do poder aquisitivo de setores da população. Ainda que o ideal da “mulher de prendas domésticas” continue extremamente forte, passam a fazer parte da realidade doméstica os enlatados, os eletrodomésticos e os produtos descartáveis. (PINSKY, op. cit., p. 17-18)

Ainda no mundo cultural, durante os *Anos Dourados* no Brasil, surge um novo estilo musical, a *Bossa Nova*⁴¹. Esse movimento surge na cidade do Rio de Janeiro com jovens da classe média, que se reuniam com o intuito de experimentar e inovar composições. O movimento da *Bossa Nova* durou um pouco mais de uma década, terminando no ano de 1966 (durante a Ditadura Militar). Esse novo estilo musical, ficará conhecido mundialmente, e levará a música brasileira para as rádios de vários países. Uma das canções mais conhecidas da *Bossa Nova*, é a música *Garota de Ipanema*, composta por Vinícius de Moraes e Antônio Carlos Jobim no ano de 1962.

A década de 1950 foi marcada por uma identidade jovem diferenciada, e

Da possibilidade histórica de um tipo de “rebeldia juvenil”, com consequências sociais significativas em muitos países, inclusive no Brasil. Nos anos de 1940, a beleza e a aparência “jovem” já eram bastante valorizadas, mas a *opinião* e o *gosto* dos próprios jovens só começaram a ganhar espaço nos meios de comunicação brasileiros a partir dos anos de 1950, mais precisamente na segunda metade. (Ibid., p. 20)

⁴¹ A expressão *Bossa Nova* era utilizada para fazer referência a “um jeito de fazer as coisas”. Assim, os artistas do movimento se apropriaram do termo para sugerir que estavam compondo e cantando um estilo de música diferente.

Já a década de 1960, no Brasil, é marcada pelo aumento da inflação e queda nos investimentos. E, em 1961, assume o governo o presidente Jânio Quadros, com promessas de moralização da política (com o jingle: “Varre, varre, vassourinha”, que iria varrer a corrupção e a bandalheira para longe do Brasil). Todavia, seu governo não durou muito, acabou renunciando ao cargo, ainda no ano de 1961.

João Goulart ocupa seu lugar em meio a agitações políticas e sociais que se alastram no país. O novo governo sofre pressões de todos os lados: dos grupos populares que se mobilizam, dos empresários, dos proprietários de terras, dos interesses internacionais. Os membros da classe média que manifestam opiniões políticas estão divididos, *grosso modo*, entre conservadores e partidários de mudanças. A “aventura” política até 1964 – marcada por palavras de ordem como nacionalismo, desenvolvimentismo ou reforma e por agitações sociais significativas – chegou ao fim com o Golpe Civil-Militar. (Ibidem)

O estudo da década de 1960 vai até o ano de 1963. Pois, minha intenção é trabalhar com a coluna *Da mulher para a mulher* – da revista *O Cruzeiro*. Como dito anteriormente, a seção será publicada regularmente até 05 de dezembro de 1963. A partir de 1964, a seção muda de nome e também de foco (*Escreve o leitor*). Portanto, não é minha intenção trabalhar a Ditadura Civil-Militar. E suas consequências na vida da sociedade brasileira. Visto que, o foco principal desta dissertação, são as correspondências dos leitores e leitoras à coluna e as respostas/orientações de Maria Teresa.

4. PROFESSORA ANGUSTIADA ESCREVE – RS

Neste capítulo, apresentaremos o produto desenvolvido ao longo do ProfHistória. Produto este, que precisou ser remodelado e adequado ao novo momento em que vivemos (pandemia da *Covid-19*). Trata-se de uma Unidade Temática Investigativa (UTI). Esta estrutura poderá ser utilizada de duas formas: **presencial** (entregando o material disponibilizado – em caixas de madeira (MDF) – no formato de *Caixas De Memória*) e também **virtual**, via consulta ao *site* que foi criado para a realização desta atividade.

O material será disponibilizado das duas formas, para atender a nova demanda da educação: o **ensino híbrido**. Isto é, uma prática didática realizada na forma presencial e também on-line. Dessa forma, torna-se possível contemplar a todos(as) alunos e alunas matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental II.

A UTI (Unidade Temática Investigativa) conta com o estudo das seguintes décadas: 1940, 1950 e 1960 (os chamados *Anos Dourados* do Brasil). Em cada década estudada, foram disponibilizadas as seguintes fontes/variáveis históricas:

- ✓ Recortes de Jornais das décadas estudadas;
- ✓ Cinema;
- ✓ Música;
- ✓ Personalidades Importantes (nacionais e estrangeiras);
- ✓ Anúncios publicitários nas revistas femininas (*Jornal das Moças* e *O Cruzeiro*);
- ✓ Trechos das colunas divulgadas nas revistas femininas (*Jornal das Moças* e *O Cruzeiro* – coluna *Da mulher para a mulher*).

Por meio da análise destas fontes/variáveis históricas, pretende-se que os/as alunos e alunas percebessem que alguns dos estereótipos, masculinos e femininos, que ainda hoje estão presentes em nossa sociedade. Tais estereótipos foram construídos e reafirmados ao longo do tempo, por vários discursos normativos. Ao final, pretende-se que os/as educandos e educandas construam *Lapbooks*, sobre cada década estudada.

As fontes que servirão de aporte para esta pesquisa serão as revistas voltadas para o público feminino. Serão utilizadas: *O Cruzeiro* e *Jornal das Moças*, dentro da baliza temporal contemplada. A pesquisa partirá da análise das colunas, presentes nas revistas como fontes de normatização dos comportamentos femininos e masculinos.

A UTI foi proposta para ser desenvolvida com o 9º ano do Ensino Fundamental II. Este nível de escolaridade foi escolhido, por conta de o assunto trabalhado na atividade estar dentro

dos conteúdos ofertados pela nova grade curricular da BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

4.1. 2020: O ANO EM QUE “A TERRA PAROU”

Essa noite eu tive um sonho de sonhador
 Maluco que sou,
 Eu sonhei
 Com o dia em que a Terra parou
 Foi assim;
 No dia em que todas as pessoas do planeta inteiro
 Resolveram que ninguém ia sair de casa
 Como que se fosse combinado, em todo o planeta
 Naquele dia ninguém saiu de casa
 Ninguém
 O empregado não saiu para o seu trabalho
 Pois sabia que o patrão também não estava lá
 Dona de casa não saiu pra comprar pão
 Pois sabia que o padeiro também não estava lá
 E o guarda não saiu para prender
 Pois sabia que o ladrão também não estava lá
 E o ladrão não saiu para roubar
 Pois sabia que não ia ter onde gastar
 No dia em que a Terra parou
 E nas Igrejas nem um sino a badalar
 Pois sabiam que os fiéis também não estavam lá
 E os fiéis não saíram pra rezar
 Pois sabiam que o padre também não estava lá
 E o aluno não saiu para estudar
 Pois sabia, o professor também não estava lá
 E o professor não saiu pra lecionar
 Pois sabia que não tinha mais nada pra ensinar
 No dia em que a Terra parou
 Essa noite
 Eu tive um sonho de sonhador
 Maluco que sou, acordei
 No dia em que a Terra parou
 (SEIXAS, Raul. **O dia em que a Terra parou**, 23 de abril de 1977)

O ano de 2020 iniciou repleto de sonhos e esperança. Mas como um piscar de olhos, todos os sonhos desmoronaram. Mal sabíamos o que estaria por vir. Sonhos ruíram, vidas foram ceifadas. Iniciava-se a pandemia da *Covid-19*⁴². A doença assombrou e continua assustando a população mundial. De um dia para o outro, tudo parou.

Como disse o “profeta” Raul Seixas: **o dia que a Terra parou**. Na verdade, **foi o ano em que a Terra parou**. Nem as melhores distopias teriam um roteiro tão dramático como

⁴² A COVID-19 é a doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China. Para mais informações sobre o assunto, ver: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso 25 de janeiro de 2021.

vivenciamos nos anos de 2020 e 2021. O mundo todo lutando contra um vírus: do SARS–Cov-2 (*Covid-19*). Uma guerra que ainda está sendo travada pela ciência e pela medicina. Uma guerra que ainda não vencemos. Ganhamos algumas batalhas e perdemos outras tantas. Mais precisamente, no Brasil, perdemos cerca de 522 mil batalhas⁴³. Até o dia 3 de julho de 2021, o Brasil já tinha contabilizado mais de 522 mil mortes, por conta da *Covid-19*.

A ciência então travou uma corrida contra o tempo. Nunca, em tão pouco tempo (menos de 12 meses), foi possível desenvolver tantas vacinas mundo afora. No Brasil, seguiam os cortes nos ministérios da Ciência e da Educação⁴⁴. Enquanto várias nações mundiais vacinavam sua população. No Brasil, víamos, em Manaus, pessoas morrerem por falta de oxigênio nos hospitais⁴⁵.

Nem Raul Seixas, George Orwell ou Stephen King, seriam capazes de escrever um roteiro tão dramático e aterrorizante, como o que o povo brasileiro vivencia hoje. Pessoas seguem morrendo de uma doença na qual já existem vacinas. Morrem mais de 1500 pessoas por dia no Brasil. Banalizou-se a morte.

4.2. O PRODUTO QUE NÃO ACONTECEU!

E o aluno não saiu para estudar
Pois sabia, o professor também não estava lá
E o professor não saiu pra lecionar
Pois sabia que não tinha mais nada pra ensinar
(SEIXAS, Raul. **O dia em que a Terra parou**, 23 de abril de 1977)

Ao contrário do trecho da música – **O dia que a Terra parou** (Raul Seixas), a educação não parou. Apenas mudou de lugar. Seguimos na luta, armados de livros e cadernos. Tivemos que nos adaptar ao momento vivido.

Iniciamos o chamado *ensino remoto*. Alunos e alunas aprendendo dentro de suas casas. Professores e professoras, transformando suas casas em escolas. Ainda contrariando a letra de

⁴³ Dados referentes ao dia 03 de julho de 2021. Dados retirados do *site* <https://github.com/CSSEGISandData/COVID-19>. Acesso no dia 03 de julho de 2021.

⁴⁴ Para saber mais sobre os cortes sofridos, ver: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/congresso-aprova-orcamento-de-2021-com-cortes-para-ciencia-tecnologia-saude-e-educacao1>, <http://www.abc.org.br/2021/01/05/ciencia-brasileira-sofre-com-cortes-de-verbas-e-encara-cenario-dramatico-para-pesquisas-em-2021/> e <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/05/31/cortes-no-orcamento-de-universidades-federais-podera-impactar-em-mais-de-70-mil-pesquisas-relacionadas-a-pandemia.ghtml>. Acesso de 29 de junho de 2021.

⁴⁵ Para mais informações sobre o assunto, ver: <http://informe.ensp.fiocruz.br/noticias/50926>. Acesso no dia 05 de março de 2021.

Raul Seixas, nós professores e professoras temos muito para ensinar! Mas, infelizmente, nem todos e todas tiveram condições de acompanhar os estudos durante a pandemia.

Com o *ensino remoto*, os/as professores e professoras precisaram se reinventar. Precisaram dominar ferramentas que, até então, eram desconhecidas/estranhas para muitos(as) educadores e educadoras. Tivemos que nos recriar enquanto profissionais da área da educação. Desenvolvendo materiais adaptados para os/as educandos(as). Muitas vezes, fazendo cópias em casa (com o dinheiro próprio) para atender os/as alunos e alunas que não tinham acesso à internet.

Então, mais uma vez, contrariando Raul Seixas, o mundo da educação não parou. Nossa carga de trabalho triplicou. A educação não parou! Contrariando a tudo e a todos, o ensino, mesmo que parcial, continuou.

Mas era necessário se adaptar ao novo momento. Atividades que antes poderiam ser realizadas naturalmente, como trabalhos em grupo. De uma hora para outra, foram proibidos. Fez-se necessário manter o distanciamento social. Dessa forma, infelizmente, precisamos elaborar atividades a serem realizadas individualmente. Até podemos trabalhar em equipe, mas precisa ser realizado de forma remota, por meio de aplicativos, que permitem chamadas em grupo. Estes têm limites que envolvem disponibilidade de internet, memória nos *hardwares*, e até mesmo a posse de equipamentos que permitam esse tipo de uso. Porém, não é mais a mesma coisa. Falta o contato físico, o abraço. Hoje, sorrimos com os olhos. Nossa fisionomia mudou.

O produto final (antes da pandemia) seria totalmente diferente do que é proposto hoje nesta dissertação. A parte inicial da atividade se manteve intacta. A UTI (Unidade Temática Investigativa), por meio do estudo das *Caixas de Memória*, de cada década trabalhada, manteve-se inalterada. Seguimos trabalhando com as fontes/variáveis históricas.

Porém, o resultado final, que foi apresentado na qualificação, teve que ser alterado. Inicialmente, tinha proposto desenvolver com os/as alunos e alunas, após a análise das *Caixas de Memória*, dividir a turma em pequenos grupos, para produção de *mini-fotonovelas*. Estas, seriam feitas ao estilo das revistas femininas: *Grande Hotel* e *Capricho*. Iriam produzir roteiros, figurinos, personagens, para representar os estereótipos do masculino e feminino de cada década estudada. Esses estereótipos seriam encontrados, por meio do estudo das fontes/variáveis históricas, presentes nas *Caixas de Memória*. Entretanto, por conta das medidas de distanciamento social, a proposta inicial ficou inviável para ser desenvolvida com a turma. Inicialmente, foi pensado em continuar com as *mini-fotonovelas*, mas de uma forma diferente.

Para manter o distanciamento, foi pensado em se fazer a atividade de forma remota, via internet, por meio do uso de aplicativos que poderiam auxiliar na produção das *mini-*

fotonovelas. Porém, esta primeira alternativa se mostrou inviável. Metade dos/as alunos e alunas não possuem computador em casa. A maioria acessa a rede via celular.

Contudo, o principal problema enfrentado foi a falta de acesso à internet por grande parte dos(as) alunos e alunas. Dessa forma, era necessário criar mecanismos para atender a todos e todas. Desenvolver uma atividade que fosse acessível a todo mundo. Não excluindo a participação de ninguém.

Assim, ao longo de meses, “quebrei a cabeça” para encontrar a melhor alternativa para desenvolver o produto. Durante os anos letivos de 2019 e 2020, trabalhei com os/as alunos e alunas a produção de *Lapbooks*⁴⁶. Essa atividade nada mais é do que a produção de *mapas mentais* ou *explosões de ideias* do conteúdo trabalhado. O que diferencia uma *explosão de ideias* de um *Lapbook*, é que este último acaba sendo mais atrativo, por meio do uso de dobraduras, imagens, desenhos, materiais coloridos, para chamar a atenção de quem estiver observando. Como obtive excelentes resultados ao longo dos anos citados e, também, por ser uma atividade que todos(as) os/as alunos e alunas conseguiriam realizar, vi nesta atividade uma alternativa para desenvolver o produto final.

Dessa forma, as *mini-fotonovelas* foram transformadas em *Lapbooks*. Ao longo desses dois anos, trabalhando com as turmas, percebi que o desempenho dos educandos e educandas é muito mais notável quando as aulas saem da rotina (leitura do livro didático, copiar matéria do quadro, responder atividades monótonas, entre outras). Durante os anos letivos de 2019 e 2020, foram desenvolvidos trabalhos de História por meio das *Metodologias Ativas* e o resultado foi incrível.

Portanto, para desenvolver o produto final, pensou-se em continuar utilizando as *Metodologias Ativas*, em que professor ou professora se torna mediador/a da aprendizagem. A ideia é de que os alunos e alunas estejam no centro do processo, participando ativamente da construção do seu conhecimento. Pois, o objetivo é fazer com que participem mais e aprendam por meio do desenvolvimento de sua autonomia.

⁴⁶ **Lapbook:** é um livro de dobraduras, feito a partir de qualquer material, sobre a revisão dos conteúdos desenvolvidos durante a aula. Este método de ensino é mais utilizado nos EUA. Um lapbook é usado para criar uma coleção de mini livros (mini books) e atividades que podem ser postas dentro de uma pasta de papéis. Cada mini book contém um projeto, um ponto fundamental, ou conceito relativo ao estudo de determinada unidade, assunto ou fato, por meio das dobraduras. Cada aluno constrói o seu lapbook, a partir do seu conhecimento e do que lhe aguçou mais a curiosidade sobre o tema estudado. Para mais informações sobre como trabalhar com Lapbooks em sala de aula, acessar os seguintes sites:

<https://policiamilitar.mg.gov.br/conteudoportal/uploadFCK/ctpmbarbacena/11102018113015729.pdf>,

<http://professoras-criativas.blogspot.com/2018/02/construindo-meu-lapbook.html>,

<http://baupedagogico.blogspot.com/2009/02/lapbook.html>

e <http://www.erickson.international/pt-br/meu-primeiro-lapbook/>.

Acesso em 22 de março de 2019.

Para José Moran (2015), trabalhar com as *metodologias ativas* na sala de aula, pode trazer muitos benefícios aos educandos e educandas, pois proporciona a eles e elas uma nova forma de desenvolver o conhecimento, a pensar diferente, a resolver problemas e a desenvolver a criatividade frente às adversidades enfrentadas na sociedade⁴⁷. Dessa maneira, o produto está inserido na *pesquisa-ação*⁴⁸.

A *pesquisa-ação* tem como objetivo refletir a nossa realidade, tomar consciência de como os estereótipos de feminilidades e masculinidades – construídos e reafirmados ao longo do tempo – têm relação com os altos índices de crimes de gênero na sociedade brasileira. A partir dela, pretende-se buscar estratégias para desconstruir esses estereótipos.

4.3. UNIDADE TEMÁTICA INVESTIGATIVA E A AULA-OFICINA

O produto apresentado nesta dissertação, tem como principal objetivo despertar o gosto pela investigação nos(as) alunos e alunas, por meio do estudo das fontes que serão disponibilizadas nas *Caixas de Memória*, por isso, chamo o produto de Unidade Temática Investigativa (para leitura rápida UTI). Uma vez que, cada aluno ou aluna, deverá analisar todas as fontes apresentadas de cada década estudada.

Para a historiadora portuguesa Isabel Barca, esse tipo de atividade tem como objetivo,

- Interpretação de fontes – saber ler fontes diversas a partir de suportes diversos e que contenham mensagens diversas;
- Compreensão contextualizadas – procurar entender as experiências humanas em diferentes tempos e diferentes espaços;
- Comunicação – expressar a sua interpretação e compreensão das experiências humanas em diferentes tempos e diferentes espaços; (BARCA, 2004, p.138-139).

Para essa autora (BARCA, 2004), as aulas tradicionais, onde o/a professor ou professora são detentores(as) do conhecimento, quase não fazem uso de fontes historiográficas em sala de aula. Não se aproveita esses recursos para a formação da consciência histórica nos(as) educandos e educandas.

⁴⁷ Para mais informações sobre *Metodologias Ativas*, ver MORÁN, José. Mudando a Educação com metodologias ativas. In: **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morales (org.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível no site: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso de 06 de setembro de 2019.

⁴⁸ Para mais informações sobre a pesquisa-ação, ler: THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. Cortez. 14. ed. aum. São Paulo, 2005.

Esse modelo de aula tradicional é denominado como “Aula-conferência”. Neste, o foco total da aula está voltado para a figura do professor ou professora. Os alunos “são considerados como seres que não sabem nada e não pensam” (BARCA, 2004, p. 131). O que a academia denominou por muito tempo como tábula rasa. Ainda de acordo com a historiadora, neste modelo de aula todo o conhecimento dos(as) alunos e alunas acabam sendo desconsiderados, uma vez que, “o pressuposto de que o conhecimento deve ser construído em sala é mera retórica” (ibid., p.132).

Figura 44: Modelo de Aula-conferência.

Paradigmas Educativos – modelo de aula-conferência	
Lógica	o aluno, tábua rasa o professor, conferencista e ator
Saber	modelo do saber e do desvio
Estratégias e recursos	'Magister dixit' aula conferência
Avaliação	testes escritos
Efeitos sociais	Produtos sociais

Fonte: BARCA, 2004, p.131.

Para Isabel Barca, é necessário que professores e professoras assumam seu papel de investigador(a) social, promovendo, dessa forma, uma maior consciência histórica em seus alunos e alunas. Assim,

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

Para fugir dessas aulas tradicionais – *Aula-conferência*, a historiadora apresenta uma alternativa para a sala de aula – *Aula-oficina*.

Figura 45: Modelo de Aula-oficina.

Paradigmas Educativos – modelo de aula-oficina	
Lógica	o aluno, agente de sua formação com idéias prévias e experiências diversas o professor, investigador social e organizador de atividades problematizadoras
Saber	modelo do saber multifacetado e a vários níveis: - senso comum, - ciência, - epistemologia
Estratégias e recursos	múltiplos recursos intervenientes aula-oficina
Avaliação	material produzido pelo aluno, testes e diálogos
Efeitos sociais	agentes sociais

Fonte: BARCA, 2004, p.133.

De acordo com ela, na *aula-oficina* o foco deve estar voltado na instrumentalização e não nos conteúdos ministrados. Uma vez que, o conteúdo só terá relevância para os/as alunos e alunas, se ele fizer referência às vivências dos(as) mesmos(as). Assim,

[...] o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação. [...]
 [...] Ser instrumentalizado em história passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado. (Ibid., p. 132 e 133).

Ainda de acordo com a historiadora, para ter um melhor desenvolvimento nas aulas de História, é necessário desenvolver gradualmente nos(as) alunos e alunas e também nos(as) professores e professoras as seguintes competências:

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

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

III Comunicação: Expressar a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis. (Ibid., p. 133-134).

Ainda de acordo com a historiadora Isabel Barca, para desenvolver a *aula-oficina*, é necessário iniciar a atividade investigando as carências (ausências) das competências acima citadas. Para Barca, esta parte introdutória da atividade, pode ser realizada, por meio de perguntas básicas sobre o assunto que será desenvolvido com os/as alunos e alunas.

Depois do levantamento das carências apresentadas, é necessário que o/a professor ou professora, desenvolva com seus/suas alunos e alunas, a instrumentalização de interpretação cruzada das fontes que serão trabalhadas em sala de aula. Para ela, “o desenvolvimento da instrumentalização de interpretação de fontes, em tarefas ao longo da aula, pode se inspirar também nas investigações já realizadas. (BARCA, 2004, p. 137).

Portanto, a UTI, tem como princípio norteador a *aula-oficina*, desenvolvida por Isabel Barca. Para Lindamir Zeglin Fernandes, esta

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

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

4.4. UNIDADE TEMÁTICA INVESTIGATIVA (UTI) E A CAIXA DE MEMÓRIA

Como mencionado anteriormente, por conta da pandemia da *Covid-19*, o resultado final do produto precisou ser modificado. O que seria finalizado com a produção de *mini-fotonovelas*, virou a produção de *Lapbooks*, pelos(as) alunos e alunas. Mas para conseguir finalizar a atividade, os/as alunos e alunas, professores e professoras, deveriam seguir passo a passo as orientações abaixo.

Assim como foi citado no tópico acima, para desenvolver uma UTI⁴⁹, é necessário seguir os passos citados por Fernandes (2007). Iniciando pela escolha da temática a ser desenvolvida em sala de aula. No nosso caso, o tema escolhido foi a **Construção das representações de masculinidade e feminilidade, nas revistas femininas (*Jornal das Moças e O Cruzeiro*) nas décadas de 1940, 1950 e 1960**.

Porém, para deixar mais claro para os/as estudantes, achei necessário criar fontes/variáveis históricas, para que eles e elas compreendessem as décadas elencadas no trabalho. A utilização dessas fontes/variáveis foi necessária, para que entendessem como era a vida das pessoas naquele determinado momento, no Brasil. Trabalhar somente com os trechos das colunas das revistas feministas, poderia inviabilizar a compreensão de como os estereótipos de feminino e masculino foram construídos e reafirmados ao longo do tempo. Por isso, achou-se necessário incluir no produto a análise das seguintes fontes/variáveis históricas:

⁴⁹ No banco de dissertações do ProfHistória é possível encontrar uma dissertação que desenvolveu em seu produto a Unidade Temática Investigativa. É o trabalho de MELO, Giselia dos Santos de. **A condição feminina e o uso de histórias de vida na formação da consciência histórica**. Campo Mourão: UNESPAR, 2020. Disponível In: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/574570>. Acesso em 02/02/2020.

- ✓ **Manchetes de Jornais:** foram selecionadas algumas manchetes das três décadas trabalhadas. Este item foi criado, pensando em demonstrar aos alunos e alunas os fatos mais importantes que marcaram as décadas estudadas;
- ✓ **Moda:** este tópico evidenciará o estilo das roupas, sapatos e penteados de cada década abordada. Lembrando que moda sempre foi uma parte importante das revistas femininas. Na revista *O Jornal das Moças*, vinham encartes com moldes de roupas para as moças reproduzirem em suas casas ou ateliês de costuras;
- ✓ **Cinema, música e personalidades importantes:** ao longo do estudo de cada década trabalhada, foram elencadas pessoas que tiveram maior representatividade no Brasil e no mundo (principalmente, nos E.U.A., pois o Brasil consumia muitos filmes e músicas estadunidenses). Por meio da análise dessas personalidades, de filmes importantes para as décadas e também das músicas, é possível compreender quais padrões comportamentais eram esperados de homens e mulheres naquele momento;
- ✓ **Anúncios publicitários nas revistas femininas:** por meio da análise das peças publicitárias, pode-se compreender o estilo de vida pretendido por grande parte das famílias brasileiras. Lembrando que neste momento, as revistas voltadas para o público feminino retratavam em suas páginas o *American Way of Life* (o estilo de vida americano – estadunidense). Muitos desses produtos que eram veiculados nas revistas, não chegariam à casa de grande parte da sociedade brasileira. Eram produtos caros e pouco acessíveis para as pessoas das camadas populares;
- ✓ **Trechos das colunas das revistas femininas:** inicialmente, seria trabalhado com alunos e alunas, somente esta variável. Para desenvolver este tópico, foi necessário a análise das revistas: *Jornal das Moças* e *O Cruzeiro*. Na revista *Jornal das Moças*, as colunas analisadas foram: **O Evangelho das Mães** e a **Vida no Lar**. Na revista *O Cruzeiro*, a coluna analisada foi **Da mulher para a mulher**.

Assim, partindo das análises das fontes/variáveis históricas de cada década estudada, parte-se para a segunda parte do trabalho, problematizar cada variável do produto com os alunos e alunas.

4.5. ANÁLISE DAS FONTES/VARIÁVEIS HISTÓRICAS

Através da análise de cada fonte/variável histórica apresentada acima, iniciamos a problematização do conteúdo. Os/as alunos e alunas irão problematizar o conteúdo das

fontes/variáveis, por meio da intervenção pedagógica do(a) professor ou professora. Esta intervenção pedagógica deverá acontecer por intermédio da interpretação e contextualização das fontes utilizadas na atividade.

Por conta da pandemia da *Covid-19*, a forma de apresentar o material para os/as alunos e alunas, também precisou ser modificada. Assim como foi dito anteriormente, atualmente estamos utilizando o *ensino híbrido*. Modalidade esta, que combina o aprendizado presencial tradicional com o aprendizado *on-line*. A fim de proporcionar um melhor ensino para os/as educandos e educandas, essas aulas podem acontecer, através das salas de aulas invertidas, vídeo aulas, entre outras coisas.

Uma das maiores dificuldades atualmente, é fazer com que todos(as) os/as alunos e alunas consigam participar do *ensino híbrido*, uma vez que muitos(as) educandos(as) não têm acesso à internet no Brasil.

Outra grande dificuldade enfrentada por professores e professoras, foi o uso de ferramentas digitais que, para muitos, eram desconhecidas. Porém, não podemos negar que o *ensino híbrido* trouxe benefícios para a educação em geral. Nesta modalidade de ensino, as aulas ficam mais dinâmicas e flexíveis. O aprendizado acontece de forma colaborativa, o/a professor ou professora acaba se tornando um(a) mediador(a) do processo. Cabendo aos alunos e alunas desenvolver a sua autonomia no processo de aprendizagem.

Assim sendo, foi necessário criar um material que contemplasse todos(as) os/as alunos e alunas. Inicialmente, tinha pensado em fazer uma caixa de material *MDF*. Dentro da caixa, estaria o conteúdo trabalhado em cada fonte/variável histórica. Esta ideia acabou ficando inviável no momento e também teria um custo elevado para a escola, e para os professores e professoras.

Em um segundo momento, a *Caixa de Memória* foi feita no programa *Powerpoint*, onde as fontes/variáveis seriam apresentadas por meio de slides. Também não deu certo, como a caixa é repleta de imagens, o arquivo acabou ficando pesado demais, inviabilizando a utilização para alguns alunos e alunas. Já que era necessário fazer *download* do material no celular.

Pensando em atender a todos e todas, a última alternativa foi disponibilizar o material desenvolvido, por meio de um *site online*. Para isso, foi desenvolvido um *site*, em uma plataforma gratuita e de fácil acesso, com todo o material do produto desta dissertação.

Assim, depois de muito quebrar a cabeça, chegamos ao produto final, o *site* com todas as informações e orientações de como desenvolver a atividade com os alunos e alunas. Para ter acesso ao material disponibilizado, é necessário acessar o *link* <https://caroltorezani.wixsite.com/mestrado>. Ao clicar, na página inicial, tem-se as opções para

escolher a década que você deseja visualizar. Como mencionado anteriormente, cada década é formada pelas fontes/variáveis acima comentadas.

Para viabilizar o uso do *site* por todos(as) educandos(as), sugeriu-se que a atividade fosse realizada na escola (com o uso da internet disponibilizada no local) ou na sala de informática (com o uso dos computadores). Para aqueles e aquelas que possuísem internet em suas casas, a atividade poderia ser realizada de forma remota. Sendo desenvolvida longe da escola.

Pretende-se com a análise das fontes/variáveis, que os/as alunos e alunas compreendam que os estereótipos foram construídos e reafirmados ao longo das décadas. E que as revistas voltadas para o público feminino, tinham a “função normatizadora” dos comportamentos masculinos e femininos no período estudado.

Essa “função normatizadora” das revistas, pode ser observada nas páginas dedicadas à moda; nas páginas dos anúncios publicitários; nas colunas analisadas; nas personalidades presentes nas páginas das revistas. Entender que tudo que foi publicado, foi feito com determinada intenção. Nada é colocado ali por acaso, cada página tem a sua função “normatizadora”. Dessa forma, achou-se de suma importância analisar e contextualizar essas fontes/variáveis históricas.

4.5.1. Manchetes de Jornais

O uso de jornais e revistas como fontes de conhecimento da História do Brasil, iniciou na década de 1970. Inicialmente, essas fontes não eram utilizadas por historiadores e historiadoras, pois necessitavam se manter distantes de seu próprio tempo.

Para Tania Regina de Luca (2019), nesse contexto,

Os jornais pareciam pouco adequados para a recuperação do passado, uma vez que essas “enciclopédias do cotidiano” continham registros fragmentários do presente, realizados sob o influxo de interesses, compromissos e paixões. Em vez permitirem captar o ocorrido, dele forneciam imagens parciais, distorcidas e subjetivas (LUCA, 2019, p. 112)

A partir da década de 1970, essas fontes, que antes foram “relegadas ao limbo”, começaram a ser estudadas pela História. Para Maria Helena Rolim Capelato (1988), o estudo dessas fontes históricas, permite aos historiadores e historiadoras analisar a sociedade, pois

A imprensa constituiu um instrumento de manipulação de interesses e intervenção na vida social. Partindo desse pressuposto, o historiador procura estudá-lo como agente da história e captar o movimento vivo das ideias e personagens que circulam pelas páginas de jornais. A categoria abstrata imprensa se desmistifica quando se faz emergir a figura de seus produtores como sujeitos dotados de consciência determinada na prática social. (CAPELATO, 1988, p. 13).

De acordo com Tânia Regina de Luca, é necessário que historiadores e historiadoras se atentem ao documento estudado pois,

O pesquisar dos jornais e revistas trabalha com que se tornou notícia, o que por si só já abarca um espectro de questões, pois será preciso **dar conta das motivações que levam à decisão de dar publicidade a alguma coisa**. Entretanto, ter sido publicado implica **adentrar para o destaque conferido** ao acontecimento, assim como para o local em que se deu a publicação: é muito diverso o peso do que figura na capa de uma revista semanal ou na principal manchete de um matutino e o que fica relegado às páginas internas. Estas, por sua vez, também são atravessadas por hierarquias: trata-se, por exemplo, da seção “policia nacional” ou da “policia”? (Já se mostrou como greves e movimentos sociais são sistematicamente alocados na última). O assunto retorna à baila ou foi abandonado logo no dia seguinte? Em síntese, **os discursos adquirem significados de muitas formas**, inclusive pelos procedimentos tipográficos e de ilustração que os cercam. A ênfase em certos **temas**, a **linguagem** e a **natureza do conteúdo** tampouco se dissociam do **público que o jornal ou revista pretende atingir**. [...]

[...] Daí a importância de se **identificar cuidadosamente o grupo responsável pela linha editorial, estabelecer aos colaboradores mais assíduos, atentar para a escolha do título e para os textos programáticos**, que dão conta de intenções e expectativas, além de fornecer pistas a respeito da leitura de passado e de futuro compartilhada por seus propugnadores. Igualmente importante é **inquirir sobre suas ligações cotidianas com diferentes poderes e interesses financeiros**, aí incluídos os de caráter publicitário. Ou seja, à análise da materialidade e do conteúdo é preciso acrescentar aspectos nem sempre imediatos e necessariamente patentes nas páginas desses impressos. (LUCA, op. cit., p. 140, grifo nosso)

Ainda de acordo com Tânia Regina de Luca, não existe uma “receita pronta” para se trabalhar com essas fontes, mas é necessário se atentar às seguintes questões:

- ✓ Encontrar as fontes e constituir uma longa e representativa série.
- ✓ Localizar a(s) publicação(ões) na história da imprensa.
- ✓ Atentar para as características de ordem material (periodicidade, impressão; papel, uso/ausência de iconografia e de publicidade).
- ✓ Assenhorar-se da forma de organização interno do conteúdo.
- ✓ Caracterizar o material iconográfico presente, atentando para as opções estéticas e funções cumpridas por ele na publicação.
- ✓ Caracterizar o grupo responsável pela publicação.
- ✓ Identificar os principais colaboradores.
- ✓ Identificar o público a que se destinava.
- ✓ Identificar as fontes de receita.
- ✓ Analisar todo o material de acordo com a problemática escolhida. (Ibid., p. 142)

Assim, ao trabalhar com as manchetes de jornais, em cada década estudada, é necessário desenvolver com os/as alunos e alunas as questões acima citadas. É importante que percebam

que não existe uma neutralidade no discurso veiculado. Que cada frase, cada manchete, cada imagem, está ali com uma determinada intenção e função dentro do jornal. Como por exemplo, na análise da manchete abaixo,

Figura 46: “O Futebol Feminino terminou na cadeia...”



Manchete alarmista de "A Gazeta" sobre a prisão de Carlota Alves de Rezende, a Dona Carlota. Jornal A Gazeta – 16 de janeiro de 1941.

Fonte: ARQUIVO PÚBLICO/MUSEU DO FUTEBOL - Divulgação – Reprodução.

Seguindo os critérios de Tania Regina de Luca, a análise poderia ficar da seguinte maneira:

- ✓ Jornal: *A Gazeta Esportiva*;
- ✓ Cidade: São Paulo;
- ✓ Ano: 16 de janeiro de 1941;
- ✓ Fundador: Cásper Líbero;
- ✓ Periodicidade: Jornal semanal. Por conta da escassez de papel, o jornal não pode ter a sua publicação diária na década de 1940. O jornal iniciou em 23 de dezembro de 1928 e circulou em território nacional até o ano de 2001;
- ✓ Público alvo: seu principal alvo eram os leitores, as mulheres não eram o foco deste jornal. Principalmente, quando observamos as notícias da participação de mulheres em determinados esportes, como é o caso acima citado, da participação feminina no futebol.

Trabalhando a mesma temática, é possível encontrar em outros jornais, manchetes sobre a prática feminina do futebol.

Figura 47: “O Football mata a graça da mulher”.



Jornal O Imparcial – 16 de janeiro de 1941.

Fonte: ARQUIVO PÚBLICO/MUSEU DO FUTEBOL - Divulgação – Reprodução.

A análise da manchete do jornal ficaria dessa forma:

- ✓ Jornal: *O Imparcial*;
- ✓ Cidade: Rio de Janeiro;
- ✓ Ano: 16 de janeiro de 1941;
- ✓ Fundador: José Soares Maciel Filho;
- ✓ Periodicidade: Jornal matutino lançado em 28 de maio de 1935. Deixou de circular em 14 de fevereiro de 1942.
- ✓ Público alvo: seu principal alvo eram os leitores, as mulheres não eram o foco deste jornal.

Nesta fonte/variável histórica, o foco principal é mostrar para os/as educandos e educandas, como algumas notícias, das décadas contempladas, foram veiculadas nos jornais. Não é o foco desta dissertação e produto, o estudo dos jornais citados no material. Mas fica como uma dica, para um estudo futuro, demonstrar para os/as alunos e alunas, como o mesmo assunto pode ser retratado de forma diferente em determinados jornais. Demonstrando, assim, como cada jornal retrata a informação de forma diferente.

Como o discurso veiculado na notícia do mesmo assunto, pode ser totalmente diferente. Esta diferença, como apontou as autoras acima citadas, tem relação direta com a intenção que o jornal tem para com a sociedade.

4.5.2. Anúncios Publicitários, Moda, Cinema, Música e Personalidades Importantes

Ao trabalhar com essas fontes/variáveis históricas em sala de aula, faz com que os/as educandos e educandas compreendam o passado e o presente. Podendo observar, dessa forma, as rupturas e permanências de padrões em nossa sociedade. O uso dessas fontes no ambiente escolar, possibilita que percebam que os discursos presentes nos textos dos anúncios, nas imagens escolhidas, foram construídos por meio “da visão de mundo, da interpretação da realidade de quem os produziu” (ABUD; SILVA; ALVES, 2010, p.30).

Portanto, o uso dessas fontes em sala de aula, podem auxiliar os/as alunos e alunas a compreenderem a construção dos estereótipos do masculino e feminino nas páginas das revistas femininas. Essas fontes são representações do real, elas são fruto da sociedade daquele determinado momento.

É importante salientar que as imagens utilizadas nas fontes/variáveis históricas foram escolhidas aleatoriamente. Esta informação precisa ser trabalhada com os/as alunos e alunas, para o professor e historiador Luis Fernando Cerri,

[...] é necessário considerar que o documento que está à disposição da turma resulta de uma série de seleções, sendo que a primeira é feita no tempo em que o texto surgiu, [...] depois é resultado da seleção dos jornais que sobreviveram ao longo do tempo, preservados voluntariamente ou involuntariamente; é resultado ainda da seleção, pelo historiador ou colecionador, entre os milhares de textos disponíveis nos jornais preservados nos arquivos. É preciso que o aluno tenha noção, portanto, de que esse procedimento origina de uma extensa área de silêncios sobre o passado que não podem ser desprezados. (CERRI, 2005, p.28)

Essa ressalva deve ser explicada também no uso das revistas femininas como fontes para esse trabalho. Explicar que elas foram escolhidas por conta do estudo de seções específicas, dentre tantas revistas femininas que eram comercializadas no período estudado. E como o professor Cerri deixa claro, essas revistas só puderam ser utilizadas neste trabalho, porque em algum momento, chamaram a atenção de algum colecionador e, dessa forma, se mantiveram preservadas até agora. Vale lembrar que as duas revistas selecionadas (*Jornal das Moças* e *O Cruzeiro*) podem ser consultadas por meio do acesso a hemerotecas virtuais. Portanto facilitando o estudo e acesso dessas fontes.

A intenção deste trabalho não é transformar os/as alunos e alunas em *mini historiadores(as)*, mas que estimule o pensamento crítico deles(as). Esse tipo de atividade também proporciona aos professores e professoras as habilidades de um professor(a) pesquisador(a), pois

[...] os documentos não serão tratados como fim em si mesmos, mas deverão responder as indagações e as problematizações de alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado. (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p.117)

Ainda de acordo com a professora e historiadora Maria Auxiliadora Schmidt, para se trabalhar com os anúncios publicitários é necessário seguir alguns critérios, como:

Tipo de publicidade

- ✓ Identificar o produto (marca) e o destinatário;
- ✓ Caracterizar o tipo de publicidade;
- ✓ Investigar a narrativa quanto a ação, aos personagens e ao ambiente;
- ✓ Analisar os sistemas de persuasão usados nos anúncios;
- ✓ Revelar as figuras de retórica no conjunto da peça;
- ✓ Reconhecer os valores enfatizados.

Os personagens

- ✓ Detectar as características que definem os personagens no que se refere a idade, sexo, profissão, padrão estético, classe social, nível cultural;
- ✓ Observar se as características do personagem são transferidas para o produto através do anúncio;
- ✓ Observar o que conseguem os personagens graças ao produto.
- ✓ Analisar a tipologia dos personagens. Observar se estão enquadrados em estereótipos ou clichês.

O ambiente

- ✓ Detectar as características que definem o ambiente no qual o produto aparece situado: rural/urbano, diurno/noturno, rico/pobre, etc.;
- ✓ Analisar se é um ambiente comum onde o produto seria realmente utilizado ou em um ambiente criado para a dramatização;
- ✓ Observar quais valores do ambiente são transferidos para o produto;
- ✓ Analisar qual a contribuição do produto para o ambiente;
- ✓ Observar se são usados ambientes diferentes em função do sexo dos destinatários do produto, de sua idade, nível social ou cultural.

Valores promovidos

Delimitar os valores que são utilizados como atrativo e que, ao mesmo tempo, são enfatizados:

- ✓ A felicidade;
- ✓ A liberdade;
- ✓ A identidade;
- ✓ A concorrência, a competitividade, a agressividade;
- ✓ O poder, o sucesso social, a vitória, o prestígio;
- ✓ A necessidade de agradar;
- ✓ A sexualidade: instinto ou sucesso sexual;
- ✓ A riqueza, a necessidade de posse;
- ✓ A segurança, a instabilidade;
- ✓ O risco, a aventura;
- ✓ O sentimento de pertencer à coletividade;
- ✓ O prazer, o hedonismo;
- ✓ O conforto, a negação de esforço;

- ✓ O luxo, a elegância;
- ✓ A novidade, a moda, a modernidade;
- ✓ A tradição, a antiguidade;
- ✓ A marca;
- ✓ A rapidez, a pressa, a velocidade;
- ✓ A eterna juventude;
- ✓ A beleza, a aparência;
- ✓ O culto ao corpo;
- ✓ O futuro (garantir o seu controle)
- ✓ O culto à fama;
- ✓ O natural, o puro. (SCHMIDT, 1997, p. 26-29)

Seguindo esses critérios que Maria Auxiliadora Schmidt adaptou de Joan Ferrés (1996), fica mais fácil para que nós, professores e professoras e que os/as alunos e alunas compreendam os anúncios publicitários que foram propostos em cada década. Para demonstrar como funciona esta análise das peças publicitárias, analisaremos a seguir o anúncio da geladeira da marca *General Electric* da década de 1940.

Figura 48: Anúncio General Electric.



“Basta um dia de experiência para torna-lo uma necessidade imprescindível”.

O Cruzeiro, 18/11/1941, p. 14.

Fonte: Fonte: Biblioteca Nacional Digital

Esse anúncio da geladeira da *General Electric*, é destinado à mulher, mãe e dona de casa. Porém esta mulher deve pertencer a classe média ou elite, pois o produto que está sendo anunciado, é caro e, desta forma, não sendo acessível para grande parcela da população

brasileira. Seguindo as orientações de Schmidt, podemos perceber que a peça publicitária faz alusão ao ambiente familiar. E a personagem apresentada na imagem, é uma mulher, possivelmente, pertencente às classes mais alta da sociedade, ao analisarmos a roupa que está utilizando (e também o fato de ser uma mulher branca). A propaganda apresenta os seguintes valores: a felicidade; o conforto; a praticidade; a necessidade de agradar outras pessoas; a rapidez no preparo; a modernidade; a necessidade de posse do produto; o luxo e a elegância, entre outros aspectos que podem ser desenvolvidos na análise da imagem.

Essas informações poderiam ser respondidas da seguinte forma pelos(as) alunos e alunas:

1 - Produto e destinatário:

Produto: Geladeira.

Marca: *General Electric*.

Qualidade objetivas: conservar os alimentos, facilidade e rapidez no preparo dos alimentos.

Destinatário: mulher – dona de casa.

2 – Sistema de persuasão:

O produto procura seduzir as pessoas criando situações onde o uso do produto anunciado seja de suma importância. Esse apelo pode ser notado no trecho relatado por uma usuária da marca. Pode-se também perceber o apelo pela compra, ao observar a frase em destaque na propaganda – *“Basta um dia de experiência para torná-lo uma necessidade imprescindível”*.

3 – Valores promovidos:

Os valores promovidos no anúncio são: a felicidade; o conforto; a praticidade; a necessidade de agradar outras pessoas; a rapidez no preparo; a modernidade; a necessidade de posse do produto; o luxo e a elegância.

Outro exemplo, é do aspirador de pó e enceradeira da marca *Arno*, na década de 1950,

Figura 49: Anúncio Aspirador e enceradeira - Arno. O presente que faz sorrir!



“O sorriso dela diz tudo! Ela não terá palavras para exprimir a sua alegria, quando verificar que o seu presente é um aparelho doméstico ARNO – prova evidente de que você quer torna-la ainda mais feliz, facilitando-lhe o trabalho no lar!”.

O Cruzeiro, 06/11/1954, p. 15.

Fonte: Biblioteca Nacional Digital

Assim como a propaganda da geladeira, os produtos anunciados acima, da marca *Arno*, deixam claro para quem serão destinados. Seguindo os critérios da professora Maria Auxiliadora Schmidt, a análise do anúncio ficaria da seguinte maneira:

1 - Produto e destinatário:

Produto: Aspirador de pó e enceradeira.

Marca: *Arno*.

Qualidade objetivas: limpa com facilidade, encera e lustra com pouco esforço, limpa todos os cantos.

Destinatário: mulher – dona de casa.

2 – Sistema de persuasão:

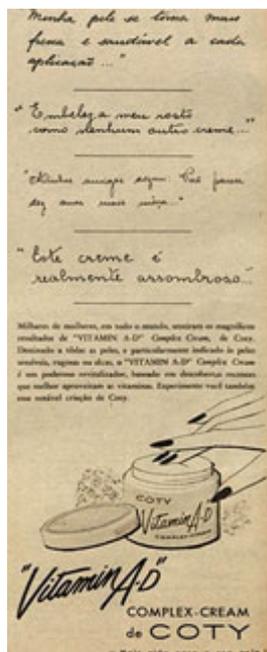
O produto procura seduzir as mulheres criando situações onde o uso do produto, por meio de depoimentos, demonstra a sua importância dentro do lar, com a limpeza e organização do ambiente, contribuindo para o bem-estar e saúde dos familiares.

3 – Valores promovidos:

Os valores promovidos no anúncio são: felicidade; conforto; praticidade; necessidade de agradar outras pessoas; rapidez na manutenção da limpeza do lar; modernidade; necessidade de posse do produto; luxo e elegância.

Ainda na década de 1950, podemos trabalhar com anúncios voltados para a busca da beleza feminina como no exemplo abaixo:

Figura 50: Vitamina A-D complex-cream de Coty.



O Cruzeiro, 13/04/1957, p. 33.
Fonte: Biblioteca Nacional Digital

Figura 51: Anúncio soutien Darling.



O Cruzeiro, 13/04/1957, p. 32.
Fonte: Biblioteca Nacional Digital

Podemos responder os critérios da seguinte maneira: *P1* – para propaganda Complex-Cream *Coty* e *P2* – para a propaganda do soutien *Darling*.

1 - Produto e destinatário:

Produto: *P1* – Vitamin A-D complexo de vitaminas para o rosto.

P2 – Soutien.

Marca: *P1* – Coty.

P2 - *Darling*.

Qualidade objetivas: *P1* – revitalizador da pele feminina.

P2 – realça e modela os seios femininos.

Destinatário: mulher brasileira.

2 – Sistema de persuasão:

Os produtos procuram seduzir as mulheres criando situações onde o uso do produto, demonstram, por meio de depoimentos, a sua importância na vida das mulheres brasileiras.

3 – Valores promovidos:

Os valores promovidos no anúncio são: beleza; felicidade; conforto; praticidade; necessidade de agradar outras pessoas; necessidade de posse do produto; luxo e elegância; sexualidade; culto ao corpo e ao belo, entre outros pontos.

Na propaganda abaixo podemos analisá-la da seguinte maneira:

Figura 52: Anúncio creme dental Colgate.

Romance... só na T.V.!

Estou ficando tão bonita...
de repente, meu sorriso
está tão bonito!

Eu não acredito que
meu sorriso está tão bonito
de repente! É como se fosse
um novo sorriso!

Meu sorriso está tão bonito...
de repente, meu sorriso
está tão bonito!

Estou ficando tão bonita...
de repente, meu sorriso
está tão bonito!

CREME DENTAL COLGATE
limpa e ambelezou os dentes - combate o mau hálito e ajuda a evitar a cárie!

COLGATE é o Creme Dental de maior qualidade que existe. Sua ação suave e penetrante, destrói as bactérias e elimina os resíduos da cárie e do mau hálito. Pelos resultados positivos que oferece para a saúde dos dentes e a higiene da boca, COLGATE é o creme dental preferido por milhões de pessoas no mundo inteiro!

Os mais belos sorrisos são SORRISOS COLGATE

O Cruzeiro, 02/01/1960, p. 35.
Fonte: Biblioteca Nacional Digital

Figura 53: Detalhe do anúncio creme dental Colgate.

Romance... só na TV!

Bancando o engraçadinho, hein? Eu já acabo com essa alegria!

Ei! Não adianta me bater! O que você precisa fazer é consultar o dentista sobre... mau hálito!

Recomendo COLGATE - um creme dental de boa qualidade, que limpa e embeleza os dentes, perfuma o hálito e ajuda a evitar a cárie!

Experiências científicas provam que, em 7 entre 10 casos, COLGATE elimina INSTANTANEAMENTE o mau hálito que se origina na boca!

Formidável!.. COLGATE limpa, deixando os dentes alvos e brilhantes... o hálito puro e perfumado! E que sabor gostoso tem COLGATE!

COLGATE melhorou o programa - agora não há mais "drama"!

Ao analisar a peça publicitária concluímos que:

1 - Produto e destinatário:

Produto: Creme dental.

Marca: *Colgate*.

Qualidade objetivas: limpa e embeleza os dentes, combate o mau hálito e ajuda prevenir as cáries.

Destinatário: Toda a família brasileira.

2 – Sistema de persuasão:

O produto procura demonstrar, por meio da propaganda, a necessidade do seu uso. Contribuindo, assim, para o bem-estar, saúde e relacionamento dos familiares.

3 – Valores promovidos:

Os valores promovidos no anúncio são: felicidade; conforto; praticidade; necessidade de agradar outras pessoas; modernidade; necessidade de posse do produto.

Indo um pouco mais além dos critérios de análise propostos pela professora Maria Auxiliadora Schmidt. A peça publicitária do creme dental *Colgate*, tem muito mais a nos oferecer enquanto análise de estereótipos comportamentais.

Ao analisar o diálogo no anúncio publicitário, percebemos que: na primeira imagem, temos uma mãe e seu filho. A tv está ligada em uma “cena de romance”, o menino possivelmente faz alguma brincadeira ou comentário com sua mãe! Pode-se pensar que o comentário possa ser uma crítica ao filme que a mãe está acompanhando. Vale ressaltar que os romances eram criticados pela masculinidade dominante.

No quinto e último quadro, percebe-se que a verdadeira intenção do filho, era fazer com que a mãe tratasse da sua saúde bucal. A fim de retomar o romance com o marido (pai), deixando a televisão disponível. Dessa forma, a televisão ficaria livre para que o filho pudesse acompanhar os seus programas favoritos, no caso, programas estes que reforçam o estereótipo da masculinidade dominante. Essa mudança também pode ser percebida na roupa que o menino veste (ele termina o quadro vestido com roupas de cowboy – ao estilo do personagem da história em quadrinhos Tex).

O quadro encerra com a seguinte frase: “*COLGATE* melhorou o “programa” ... agora não há mais drama”. Esta frase reafirma os estereótipos vigentes no período, que as mulheres eram consideradas dramáticas. E que coube ao filho (homem) resolver de forma prática e rápida a felicidade conjugal de seus pais. Assim, ao analisar a peça publicitária, podemos perceber que o cuidado com a saúde feminina só é apresentado quando interfere na vida do parceiro (marido). Nesse caso, era necessário que ela utilizasse um creme dental de qualidade para acabar com o

mau hálito e, portanto, retomando a “felicidade conjugal”. Deixando o romance apenas para a vida real e não em programa de TV.

Portanto, para desenvolver este trabalho, é necessário que analisemos todos os anúncios publicitários que foram disponibilizados no *site*. Esta análise é de suma importância, para que os/as alunos e alunas compreendam que essas peças publicitárias também reafirmavam os estereótipos masculinos e femininos.

Assim como os jornais e as peças publicitárias foram analisadas com a devida atenção. As imagens das personalidades importantes, da moda, música, cinema, também devem ser analisadas com calma. Esta análise deve ocorrer como já foi feita nas fontes/variáveis acima. Observando o estilo; país de origem; letra da música; a biografia da personalidade. Dessa forma, compreendendo os estereótipos de cada década estudada.

As músicas apresentadas no produto devem ser exploradas por professoras e professores, por meio da análise da letra (tradução); o estudo do momento histórico vivido e o seu país de origem. As músicas foram escolhidas para compor cada década de acordo com a sua relevância histórica.

Por exemplo, ao se trabalhar a década de 1960, pode-se ouvir a música *Respect* com a interpretação de Aretha Franklin. É necessário que o/a professor ou professora trabalhe a tradução da letra da música com seus alunos e alunas. A música *Respect* (Respeito) faz parte do álbum *I Never Loved a man the loved you*⁵⁰. Esse álbum foi considerado pela crítica como um hino do feminismo norte-americano. Ele também foi capaz de dar vozes aos negros e negras, na luta por seus direitos na década de 1960, nos Estados Unidos.

Assim, muito mais que uma música, o/a professor ou professora deverá trabalhar o contexto no qual a canção e seu intérprete estão inseridos. Muitas músicas escolhidas para o produto falam da questão racial enfrentada, principalmente, na década de 1960.

Ainda seguindo com a música norte-americana, escolhemos a cantora Nina Simone com a música *Ain't Got No/ I Got Life* (*Eu não tenho/Eu tenho vida*). No clipe escolhido, a banda de Nina Simone é formada por músicos negros. Pode-se perceber que o público que acompanha a apresentação é formado apenas por homens e mulheres brancos(as). Na letra escolhida, Nina canta todas as ausências enfrentadas na vida. E ao final da canção, ela exalta suas qualidades e predicados.

⁵⁰ Para saber mais informações sobre a música *Respect* interpretada por Aretha Franklin, acessar o *site*: <https://g1.globo.com/pop-arte/musica/noticia/2018/08/17/respect-de-aretha-franklin-e-mais-que-uma-musica-entenda-a-importancia-deste-hino-feminista.ghtml>. Acesso em 28/12/2020.

Nina Simone⁵¹, símbolo da resistência feminina negra, ficou conhecida por lutar pelos direitos civis dos(as) negros(as) norte-americanos(as), especialmente, durante a década de 1960. Década esta, marcada pelo assassinato de Martin Luther King Jr.⁵². (04 de abril de 1968). No final da década de 1960, o mundo perdia de forma brutal e covarde, o pastor norte-americano, que fazia de suas palavras a sua arma contra o preconceito, racismo e desigualdade social. Martin Luther King Jr. foi um dos maiores nomes da história na luta contra a discriminação racial nos Estados Unidos, recebendo o Prêmio Nobel da Paz no ano de 1964.

Devido a sua grande importância na história mundial, foi incluído no produto, o vídeo do discurso realizado no dia 28 de agosto de 1963. O discurso de Martin Luther King Jr. aconteceu após a Marcha de Washington. Esse discurso foi ouvido por mais de duzentas mil pessoas. Entre as pautas defendidas estão: o fim da segregação racial no ensino público norte-americano; fim da discriminação racial nos empregos; fim da brutalidade policial com militantes dos direitos civis e, principalmente, a criação de um salário mínimo igualitário para todos(as) os(as) trabalhadores(as). A sua frase “I Have a Dream” (Eu tenho um sonho) entrou para a história e segue marcando vidas por todo o mundo.

O discurso de Martin Luther King Jr. foi disponibilizado na íntegra e também legendado (para facilitar a compreensão dos(as) alunos e alunas) no produto. Infelizmente, percebemos que ainda em 2020/2021, os sonhos de Martin Luther King Jr. não foram concretizados. Basta abrir as páginas dos jornais; os telejornais; e se deparar com casos e mais casos de discriminação racial, injúria, casos de agressões físicas/virtuais e também o aumento nos casos de homicídios⁵³.

Ainda estudando a década de 1960, mas no Brasil, escolhemos algumas músicas que também abordassem a questão racial. Uma delas é a canção - *O neguinho e a senhorinha* – interpretada pela cantora Elza Soares. O clipe escolhido é de 1965. A letra relata o preconceito enfrentado por um casal. O romance é formado por uma moça branca e rica e um rapaz negro e pobre. E como a sociedade preconceituosa desqualificava o relacionamento do casal. A música foi interpretada pela cantora Elza Soares, símbolo da resistência feminina negra na busca por mais igualdade na sociedade brasileira.

⁵¹ Para saber mais sobre Nina Simone, ver o site: <https://www.geledes.org.br/nina-simone-uma-cantora-da-verdade/>. Acesso em 28/12/2020.

⁵² Para saber mais sobre Martin Luther King Jr., ver o site: <https://www.projuris.com.br/i-have-a-dream-de-martin-luther-king-jr-na-integra/>. Acesso em 28/10/2020.

⁵³ Para ter mais informações sobre o assassinato de George Floyd, ver o site: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-57236428>. Acesso 25/05/2021.

Para saber mais sobre o assassinato de João Alberto Silveira Freitas, ver o site: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55018001>. Acesso em 20/11/2020.

Outra música que faz referência a discriminação racial e ao assassinato de Martin Luther King Jr., é a música – *Tributo a Martin Luther King*⁵⁴ – escrita e interpretada por Wilson Simonal, musica dedicada ao seu filho. A letra é forte e de suma importância para ser discutida em sala de aula. Ela aborda a luta dos(as) negros(as) contra o preconceito racial vivido por eles(as) na década de 1960, no Brasil e no mundo.

Ainda na década de 1960, outras músicas escolhidas retratam o momento conturbado vivido nos Estados Unidos, que foi a Guerra do Vietnã (1955-1975). Algumas versões foram escolhidas por terem feito parte do Festival de Woodstock. Com por exemplo, *Somebody to love* – da banda norte-americana Jefferson Airplane. O Festival de Woodstock e a Guerra do Vietnã não são foco deste trabalho, mas nada impede que os/as professores e professoras possam explorar essas temáticas em suas atividades, enriquecendo, assim, ainda mais o trabalho desenvolvido com seus alunos alunas.

No Brasil na década de 1960 o/a professor ou professora poderão trabalhar também com os *Festivais da Canção*⁵⁵ que mobilizava a sociedade brasileira. Destacaram-se neste festival nomes como: Caetano Veloso, Chico Buarque, Gilberto Gil, Elis Regina, Jair Rodrigues, Milton Nascimento, entre tantos outros nomes de importância para a música brasileira. O Brasil vivia uma ditadura Civil Militar neste momento, dessa maneira, algumas músicas apresentadas durante o festival eram músicas de protesto. Como por exemplo, a música – *Caminhando* – interpretada por Geraldo Vandré que concorreu no ano de 1968, antes do Ato Institucional número 5 (AI-5). Música esta, que segue sendo um hino em manifestações em prol da democracia brasileira.

Portanto, a variável histórica música, cinema e personalidades importantes, são de suma importância para o estudo das décadas trabalhadas na dissertação. Sendo assim, necessário uma análise cuidadosa do conteúdo com os alunos e alunas.

Assim como as músicas devem ser estudadas com atenção, as personalidades escolhidas para o produto, também devem receber uma análise um pouco mais aprofundada sobre as suas representatividades. Ao observar cada personalidade escolhida, o/a professor(a) e aluno(a) devem fazer uma breve análise seguindo o roteiro disponibilizado no site.

Por exemplo, vamos fazer uma breve análise sobre a atriz Marilyn Monroe:

⁵⁴ Para saber mais sobre a música, ver o site: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2606200025.htm>. Acesso em 28/02/2020.

⁵⁵ Para mais informações sobre os Festivais da Canção, ver o site: <https://musicabrazilis.org.br/temas/festivais-da-cancao>. Acesso em 28/02/2020.

Figura 54: Marylin Monroe.

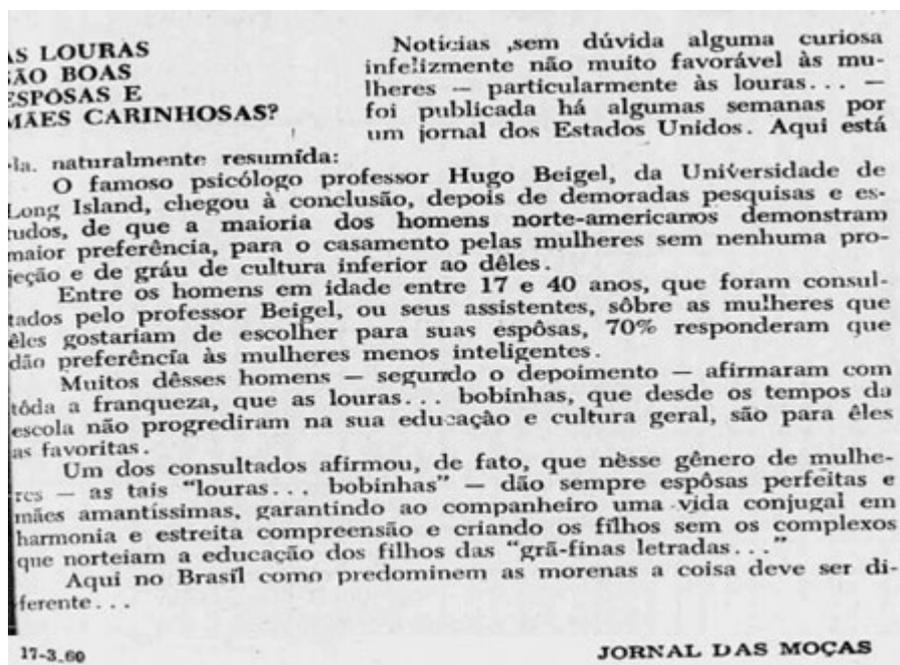


Fonte: Educação Uol
<https://educacao.uol.com.br/biografias/marilyn-monroe>

- ✓ Nome de batismo: Norma Jeane Mortensen;
- ✓ Nascimento: 01 de junho de 1926 na cidade de Los Angeles no estado da Califórnia;
- ✓ Morte: 04 de agosto de 1962 (36 anos), também na cidade Los Angeles no estado da Califórnia;
- ✓ Causa da morte: Overdose de barbitúricos (**barbitúricos** “ou derivados do ácido **barbitúrico**” foram por muito tempo, a droga de escolha para o tratamento da insônia. O declínio de seu uso deu-se por vários motivos como: mortes por ingestão acidental, o uso em homicídios e suicídios, e principalmente pelo aparecimento de novas drogas como os benzodiazepínicos).
- ✓ Nacionalidade: Estadunidense;
- ✓ Profissão: atriz, modelo e cantora;
- ✓ Foi considerada *sexy symbol* na década de 1950. Ela personificou o glamour hollywoodiano. Era uma das mulheres mais desejadas da época.
- ✓ Por conta de seus cabelos loiros – ela era associada aos estereótipos femininos de “burrice, inocência, disponibilidade sexual e artificialidade”. Para seguir na linha da inocência, a atriz usava frequentemente uma voz sussurrada e infantil em suas personagens do cinema.
- ✓ Para muitos ela era considerada a personificação do **sonho americano**, uma menina que veio de uma vida miserável e ganhou as telas de Hollywood.

Ainda trabalhando com a imagem da atriz estadunidense Marilyn Monroe, seguindo o estereótipo da “loira burra”, encontramos uma matéria na revista *Jornal das Moças* que aborda sobre esse estereótipo, vejamos:

Figura 55: As louras são boas esposas e mães carinhosas?



Jornal das Moças, 17/03/1960.

Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira

Para o estudo apontado na notícia acima, os homens norte-americanos preferem casar com mulheres de QI (quociente de inteligência) menor que o deles. Portanto, de acordo com a pesquisa, eles preferiam se casar com as mulheres louras “as bobinhas, que desde o tempo da escola não progrediram na sua educação e cultura geral...” Para eles, tais mulheres “louras... bobinhas – dão sempre esposas perfeitas e mães amantíssimas, garantindo ao companheiro uma vida conjugal em harmonia e estreita compreensão e criando os filhos sem os complexos que norteiam a educação dos filhos das “grã-finas letradas...”

Para os homens era mais “prático” se casar com uma mulher “desprovida de inteligência e de maldade”, pois assim seria mais fácil para “dobrá-la em suas desculpas esfarrapadas”, não sendo questionado em suas decisões. Para ele, seria mais “tranquilo” ter uma esposa submissa dentro de sua casa. No final da matéria, argumenta-se que no Brasil, a realidade é um pouco diferente, uma vez que predomina em nosso país mulheres morenas. Assim, complicando a vida masculina.

Como personalidade masculina, podemos fazer uma breve análise do ator estadunidense James Dean:

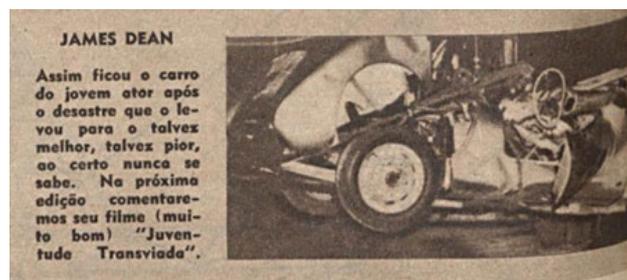
Figura 56: James Dean.



Fonte: E-Biografia
https://www.ebiografia.com/james_dean/

- ✓ Nome de batismo: James Byron Dean;
- ✓ Nascimento: 08 de fevereiro de 1931 na cidade de Marion no estado de Indiana;
- ✓ Morte: 30 de setembro de 1955 (24 anos), na cidade de Cholame no estado da Califórnia;
- ✓ Causa da Morte: acidente de carro;
- ✓ Nacionalidade: Estadunidense;
- ✓ Profissão: ator;
- ✓ Foi considerado *sexy symbol* masculino na década de 1950. Ele personificou o glamour do menino rebelde hollywoodiano. Era um dos homens mais desejados da época.
- ✓ Por conta do seu estilo andrógino que ele projetava em seus personagens, encantava homens e mulheres por todo o mundo.
- ✓ James Dean é considerado um ícone de sexualidade ambivalente. Muitos jornalistas afirmam que Dean era bissexual. O certo é que até hoje ele encanta homens e mulheres com seu jeito de menino rebelde.

Figura 57: Morte de James Dean.



O Cruzeiro, 20/10/1956, p. 146.
 Fonte: Biblioteca Nacional Digital

Figura 58: James Dean - morte.

◆ Têm chegado cartas perguntando se gostei de **Juventude Transviada** (Rebel Without a Cause), o penúltimo filme do agora-mais-do-que-nunca-pranteado-James-Dean. Resposta: gostei. O filme é corajoso, inteligente, bem realizado cinematograficamente. Descontando-se alguns exageros do argumento (dá a entender que nos Estados Unidos todos os filhos são desajustados, todos os estudantes são bandidos e todos os pais são cretinos), a obra é de primeira categoria. Estêve assim em grande atividade o Clube das Viúvas Espirituais de **James Dean**. Na semana passada inaugurou-se a sucursal de Cascadura.

O Cruzeiro, 27/10/1956, p. 130.

Fonte: Biblioteca Nacional Digital

Existia uma preocupação na sociedade com essa “juventude transviada”, essa preocupação pode ser notada em um artigo da revista *Jornal das Moças* na década de 1960. Existia uma apreensão de como os pais estavam educando seus filhos e filhas. De acordo com o artigo da revista, era necessário que os pais não confundissem liberdade com libertinagem. Pois a sociedade estava correndo grande risco com essa geração que estava ganhando forma. Para a revista, esse modelo de comportamento modernista estava acabando com a sociedade. Era necessário então, que os órgãos competentes pela repressão na sociedade, desempenhassem seu papel normatizador, uma vez que, a família fracassou ao desempenhar essa função.

Figura 59: Juventude Transviada.

A Vida no Lar

Não Confundir Evolução com Pouca Vergonha

PAIS! EDUCADORES! GOVERNANTES!
 Dos senhores ainda depende o bom procedimento da mocidade, dessa juventude que, pelo excesso de liberdade que lhes é concedido, está se tornando prejudicial à Sociedade, pelas suas atitudes desafortunadas, pela sua falta de respeito, pela deturpação dos conceitos dos Bons Costumes, motivada pela acomodação dos responsáveis, que permitiu essa posição conhecida como modernista, como evolução dos costumes, que transvia o caráter, que modifica a dignidade, que corrompe a moral, conduzindo aos atos mais desajustados e calamitosos para a própria convivência social.

Os poderes Judiciário e Legislativo, os organismos repressores e fiscalizadores, como as Polícias, os órgãos divulgadores como Imprensa, Rádio e Televisão, são tão culpados como os Ronaldos e Cássios e outros — rapazes ou moças — que andam por aí, se não adotamos medidas sadias e enérgicas, se não modificarem a maneira de conduzir os jovens se continuarem a confundir Evolução com Pouca Vergonha.

NÃO DEVEMOS SER BRUSCOS

Mau grado o adiantado dos nossos problemas educacionais, ainda há pais que fogem a esse progresso da civilização.

Ainda ouvimos expressões como esta:
 — Por mais que ameace ao pequeno com um severo castigo, não consigo que obtenha boa classificação na escola. Até cheguei a assustá-lo com uma boa sova...

Esses pais são os que não vacilam em dizer a seus filhos todo gênero de disparates para ridicularizar sua falta de aplicação ao estudo, cumulando-os de impropérios como estes: “és um burro, és um estúpido e um imbecil; não és capaz de conduzir-te como teus companheiros de classe”, etc.

O método não é dos que repercutem favoravelmente no espírito das crianças. Imaginemos por um instante se os mestres procedessem de idêntica forma! Cada aula seria um escândalo, e os meninos continuariam sem aprenderem coisa alguma.

JORNAL DAS MOÇAS 3-3-60

Jornal das Moças, 03/03/1960.

Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira

É importante ressaltar aos alunos e alunas como as fontes/variáveis históricas, trabalhadas no produto, podem conversar entre si. É necessário que compreendam porque determinados artigos e seções foram escolhidos para este trabalho. Como mencionado anteriormente, dentre uma vasta gama de fontes/variáveis e possibilidades de materiais para se trabalhar, optamos por utilizar determinados artigos; colunas; seções; personalidades; músicas; moda e cinema que conseguissem articular entre si, fazendo, dessa forma, pontes entre um assunto e outro. Entender que cada recorte faz ligação a outra variável histórica.

5. DE PROFESSORA(O) PARA PROFESSORA(O)

Neste capítulo iremos trabalhar com a análise pontual de trechos selecionados na revista feminina: *O Cruzeiro*. A ideia principal é que os/as professores e professoras trabalhem com esses recortes em suas aulas. Para ter acesso aos trechos selecionados, é necessário entrar no *site* citado. Nele o/a educador(a) terá como visualizar todo o material disponibilizado em cada década estudada. A variável dos trechos das colunas, norteou toda a dissertação e também a construção do produto final.

5.1. TRECHOS DA COLUNA – DA MULHER PARA A MULHER – DA REVISTA O CRUZEIRO

Como mencionado anteriormente, a principal variável histórica a ser trabalhada neste produto são as colunas das revistas femininas. As fontes/variáveis acima citadas são de suma importância para compreender como eram os estereótipos masculino e feminino em cada década. Mas o nosso foco principal sempre foi a análise das colunas.

A análise das colunas foi a única coisa que se manteve inalterada no produto “pós-pandemia da *Covid-19*”. Elas sempre estiveram presentes em minhas ideias de produto. Como comentado acima, as outras fontes/variáveis históricas foram necessárias devido a mudança do produto final.

Mas por que a análise dessas colunas era tão importante? Entendo que trabalhar com essas colunas, principalmente, *Da mulher para a mulher* – da revista *O Cruzeiro* (uma coluna que se dedicava a responder as cartas de leitores e leitoras). Ajudaria na compreensão dos(as) alunos e alunas a entenderem melhor as angústias e anseios de grande parte da sociedade brasileira naquele momento.

Como a revista era vendida em todo território nacional e também fora do Brasil. Era interessante que os/as alunos e alunas percebessem que por meio das perguntas e, principalmente, das respostas do “pseudônimo” Maria Teresa, os estereótipos masculino e feminino foram reafirmados nas páginas da revista.

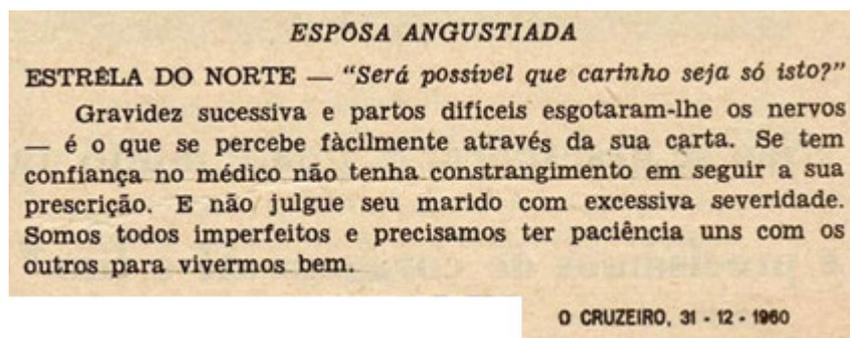
Vale lembrar que, por mais que as revistas fossem direcionadas ao público feminino, percebe-se ao longo da pesquisa e análise do material, que os homens também consumiam esses produtos. Esta afirmativa foi comprovada por meio da seção *Da mulher para a mulher* da

revista *O Cruzeiro*. Em vários exemplares, encontramos perguntas masculinas nesta seção. No segundo capítulo desta dissertação, trabalhamos algumas perguntas dos leitores à Maria Teresa.

Porém a maioria das perguntas na seção eram feitas por mulheres, sejam elas solteiras, casadas, viúvas ou separadas. Grande parte destas perguntas eram referentes a como desempenhar seu papel dentro da sociedade. Eram perguntas sobre maternidade, cuidados com o lar, e, principalmente, sobre a vida amorosa e conjugal.

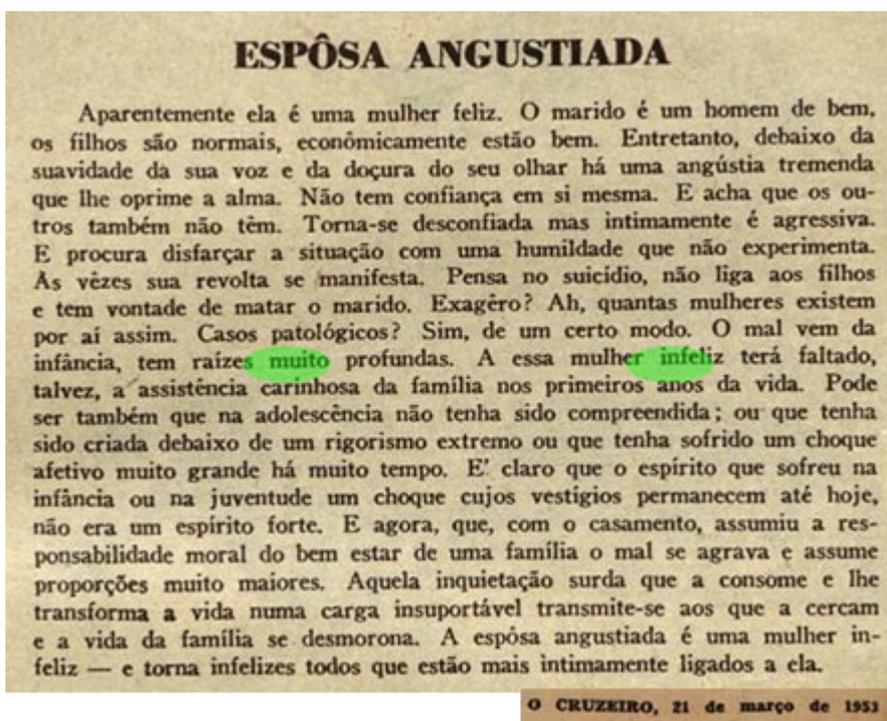
Por exemplo, ao analisar as perguntas das *Esposas angustiadas* de 1953 e de 1960, podemos ver que:

Figura 60: Esposa Angustiada 1.



O Cruzeiro, 31/12/1960, p. 92.
Fonte: Biblioteca Nacional Digital

Figura 61: Esposa Angustiada 2.



O Cruzeiro, 21/03/1953, p. 55.
Fonte: Biblioteca Nacional Digital

Ao analisar a pergunta da **Esposa angustiada – 1960**, ela questiona os carinhos recebidos do marido. Possivelmente ela deveria estar no período pós parto. Ao observar a resposta de Maria Teresa, ela fala das sucessivas gravidezes da leitora, e que por conta disso, ela estivesse fora de seu “juízo mental”. Ela pede para a leitora ter paciência e não julgar as atitudes do médico e do marido. Mas ao ler a resposta, nota-se o julgamento que o pseudônimo faz da leitora. A **Esposa angustiada** não pode julgar ninguém, de acordo com a resposta. Mas ela (leitora) pode ser julgada por um(a) estranho ou estranha.

A resposta até sugere que ela não esteja raciocinando corretamente, pontuando, assim, a sua “fragilidade emocional”, enquanto os homens (médico e marido) para Maria Teresa, agem de forma correta na situação relatada e não mereciam ser julgados e condenados pela leitora.

No caso da **Esposa angustiada – 1953**, a resposta é mais incisiva por parte de Maria Teresa. Para ela, a culpa de uma família ruir é da esposa – “a esposa angustiada é uma mulher infeliz – e torna infelizes todos que estão intimamente ligados a ela”. Ao analisar toda a resposta, percebemos que mais uma vez, a saúde mental da leitora é questionada pelo pseudônimo. Ela inicia sua resposta mostrando tudo o que a leitora possui e, dessa forma, não teria motivos para se sentir angustiada.

Mas ao passar das linhas, ela demonstra que a leitora tem sérios problemas, e que acaba levando ao não desempenho de suas funções (mãe e esposa). Para ela, a leitora sofreu algum trauma e não o superou, provocando um bloqueio em sua vida. Esse bloqueio fez com que ela, leitora, não seja capaz de viver uma vida normal, plena e feliz ao lado de seus familiares. Mais uma vez a saúde mental feminina é posta em xeque!

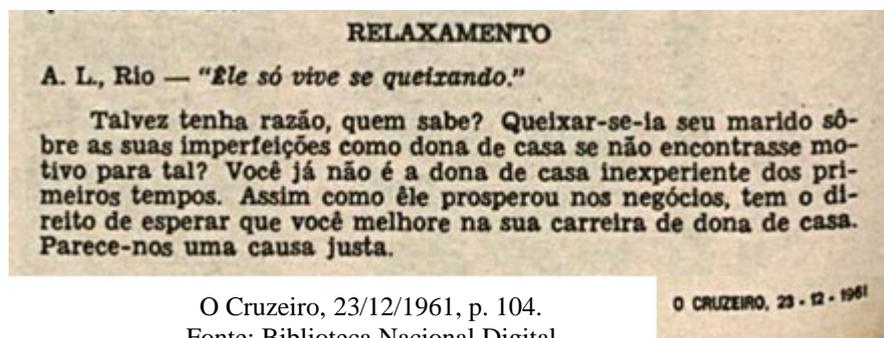
Nas duas correspondências, percebemos que o estereótipo feminino de mãe e esposa fica bem claro nas respostas de Maria Teresa. Para ela, o bom andamento de uma casa depende da esposa e da mãe. E que todos os problemas que acometem o lar, tem total relação com a saúde física e mental da mulher.

Dessa forma, ao trabalhar com esses recortes, o/a professora ou professora pode analisar a construção dos estereótipos masculinos e femininos nas respostas de Maria Teresa. É importante ressaltar para os/as alunos e alunas, que a revista servia de formadora de opinião, assim, muitas mulheres e homens seguiam os conselhos do “pseudônimo”, replicando, portanto, os conselhos dados a outras(os) leitores(as).

Para Maria Teresa e para grande parte da população, naquele momento, a funcionalidade da casa dependia exclusivamente da mulher. Para o bom andamento da casa, era necessário que a mulher estivesse com a saúde intacta, como salienta Maria Teresa.

Quando as leitoras relatam nas cartas as traições dos maridos, Maria Teresa justifica em suas respostas, que a culpa é da esposa. Uma vez que o lar não é mais um lugar tranquilo para o marido. Ele vai em busca de tranquilidade em outro lugar, “vai buscar a paz em outro colo”.

Figura 62: Relaxamento.



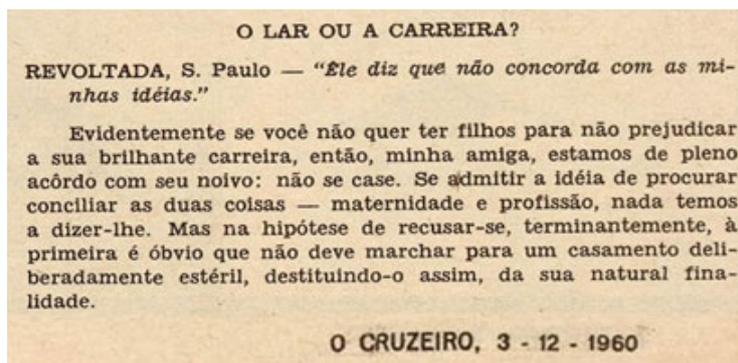
O Cruzeiro, 23/12/1961, p. 104.
Fonte: Biblioteca Nacional Digital

Para Maria Teresa, a culpa das queixas do marido é da leitora, que não desempenha de forma correta a sua função dentro de casa. Para ela, se a leitora cumprisse com seus deveres dentro do casamento de forma correta, a sua relação com o marido seria diferente.

Mais uma vez, os estereótipos de mulher - mãe - dona de casa, aparecem nas respostas de Maria Teresa. Novamente o/a educador ou educadora, poderá desenvolver com suas turmas, a reafirmação dos estereótipos masculino e feminino. Onde o homem pode ir para o ambiente público (trabalho), pois ele é o mantenedor do lar. E quando chega do serviço deve ser bem tratado pela esposa (com o jantar preparado, filhos organizados para a noite e de preferência, sem precisar ouvir as reclamações do dia). Enquanto a mulher, deve ficar reclusa ao ambiente privado (lar), dando conta de todas as funções delegadas a ela. E que quando o marido retorna do serviço (desempenhado no ambiente público), ela deverá ter cumprido com as suas obrigações femininas no lar.

Após essa breve análise, podemos questionar os/as nossos(as) alunos e alunas, sobre a realidade vivenciada por eles e elas em suas casas. A cena retratada acima é replicada em suas casas? Já presenciaram o fato narrado acima? Você fez alguma coisa para mudar a situação relatada? Você ajuda nas atividades do lar? Sim ou Não? Caso a resposta seja não, por qual motivo você não ajuda nas tarefas do lar? Essas perguntas podem provocar nos(as) alunos e alunas inquietações, e quem sabe, uma possível mudança de comportamento. É preciso questionar os comportamentos naturalizados, para quem sabe um dia, conseguirmos ver mudanças em nossa sociedade.

Em outra postagem, em resposta a outra leitora, Maria Teresa deixa bem claro qual a real finalidade do casamento. E qual papel a mulher deve desempenhar dentro dele.

Figura 63: Lar ou carreira?

O Cruzeiro, 03/12/1960, p. 50.
 Fonte: Biblioteca Nacional Digital

A leitora está dividida entre a maternidade e seguir com a sua carreira profissional. Para Maria Teresa, a leitora não tem porque estar dividida. Ela deixa bem claro que a função da mulher naquele momento era a maternidade. Ela argumenta que é finalidade do casamento ter filhos(as), e que acha inviável a leitora não querer engravidar. Analisando a resposta de Maria Teresa, percebe-se que ela fica do lado do futuro marido, questionando, dessa forma, a posição escolhida pela leitora.

Mais uma vez vemos o estereótipo feminino de mãe sendo reafirmado na seção. Ficando claro que a mulher deve dar preferência para o matrimônio, para a maternidade e esquecer a sua vida profissional. Está claro que a mulher deve escolher viver num ambiente privado. Deixando o público – a rua - para o homem.

Vale lembrar que neste momento, na década de 1960, muitas mulheres estavam entrando no mercado de trabalho. Desempenhando jornada tripla (trabalho, casa e maternidade). Posição esta, questionada por Maria Teresa. Na visão de grande parte da sociedade, a mulher até poderia trabalhar fora, mas esse trabalho não poderia atrapalhar a sua real função social – a maternidade. Assim, o trabalho deveria ser temporário até a mulher experienciar a maternidade.

Outra vez, o/a professor ou professora poderá indagar seus alunos e alunas sobre a vida profissional das mulheres em casa. A sua mãe trabalha fora de casa? Qual atividade remunerada ela exerce? Sua família apoia o emprego dela? Você já perguntou para a sua mãe (avó, tia, madrinha) qual era o sonho dela? Qual carreira profissional ela gostaria de ter exercido? Conseguiu? Se a resposta for não, quais motivos a levaram desistir de seus sonhos?

Assim, os/as alunos e alunas poderão perceber que em algumas respostas, ainda vemos presente a “fala de Maria Teresa” em nossa família. Muitas vezes, as mulheres foram desencorajadas a viver suas vidas de forma plena. Relegando seus sonhos a um segundo ou

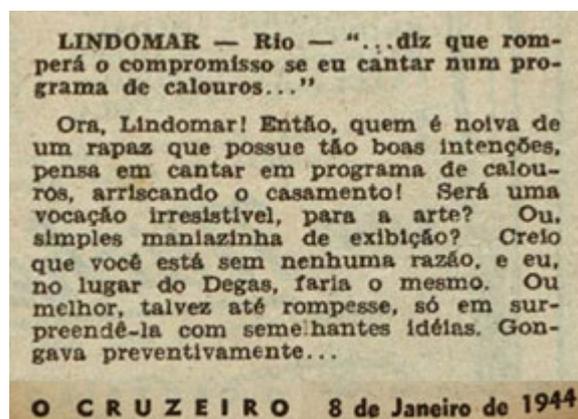
terceiro plano. Ou até mesmo enterrados no esquecimento. Muitas tiveram que assumir as responsabilidades de casa muito cedo, cuidando de irmãos e irmãs ou filhos(as), ainda novas.

Outras abandonaram seus sonhos por conta de um parceiro (marido) controlador, ciumento e, até mesmo abusivo. É somente a partir desses questionamentos que os/as alunos e alunas poderão começar a entender o ambiente em que vivem.

Os homens também carregam em seus ombros os estereótipos do grande provedor e mantenedor da casa. Cobranças essas que são ensinadas desde muito jovens. Que menino nunca ouviu de seu pai, que durante a sua ausência, ele - criança, seria o responsável pelo lar, pelos cuidados com os/as irmãos(ãs) e com a mãe. Essa fala despreziosa, por parte do pai, pode provocar inúmeros problemas na vida adulta desse menino. É preciso repensar a nossa postura, enquanto mães e pais.

Em uma edição do ano de 1944, encontramos uma dúvida entre a carreira profissional da leitora e seu noivado.

Figura 64: Lindomar.



O Cruzeiro, 08/01/1944, p. 78.

Fonte: Biblioteca Nacional Digital

Para Maria Teresa, a leitora está em dúvida à toa. É claro que ela deve dar preferência ao relacionamento. Ela ainda questiona se essa dúvida apresentada era apenas uma modinha, para *Lindomar* poder se exhibir. Ao continuar o seu conselho, Maria Teresa, escreve que apoia a atitude do rapaz, e que se fosse com ela, faria coisa ainda pior. A carreira feminina já não era vista com bons olhos na sociedade. Imagine então, exercer uma carreira artística, que durante muito tempo foi considerada uma profissão desviante.

A dúvida do caráter feminino também é questionada por Maria Teresa, na edição do dia 29/11/1958.

Figura 65: Criatura leviana.

J. V., Fortaleza — *“Responda-me com toda sinceridade o que faria se fôsse noivo de uma moça assim.”* Não me casaria com ela. A julgar pela sua carta, trata-se de uma criatura muito leviana que lança mão de todos os meios — até e principalmente dos ilícitos — para prendê-lo. Fará isso por amor ou simplesmente porque vê em você uma espécie de salva-vidas para a sua situação incômoda? A primeira hipótese não parece muito viável porque, felizmente, a grande maioria das moças que amam com sinceridade não procede assim; resta a segunda, o que de modo algum deve satisfazer a um rapaz que quer se casar por amor, com uma moça que seja digna dele.

O Cruzeiro, 29/11/1958, p. 78.
 Fonte: Biblioteca Nacional Digital

CRUZEIRO, 29 - 11 - 1958

Mais uma vez o comportamento feminino é questionado por Maria Teresa. O pseudônimo responde para o leitor por meio de questionamentos. Ela questiona o real sentimento da moça para com o leitor. Questiona também a moral e a índole da moça citada na carta.

Infelizmente até hoje, vemos em jornais, revistas, filmes, novelas, relacionamentos que são questionados pela sociedade. Homens mais velhos que se relacionam com moças mais jovens, ou mulheres mais velhas que se relacionam com homens mais novos. Mas por trás desses relacionamentos, vemos sempre a índole feminina posta em xeque. Se a moça é bem mais nova que homem, ouvimos que é um relacionamento por interesse. Assim como na resposta acima de Maria Teresa, as jovens são acusadas de quererem ter uma vida fácil, de “garantir a sua aposentadoria”.

Quando o relacionamento é composto por uma mulher madura com um jovem rapaz, novamente a índole da mulher é questionada por grande parte da sociedade. Será mesmo que é amor? “Que lástima, essa mulher não tem vergonha de sair com um rapaz da idade do seu filho?” Frases como essas são sempre utilizadas para questionar o relacionamento alheio.

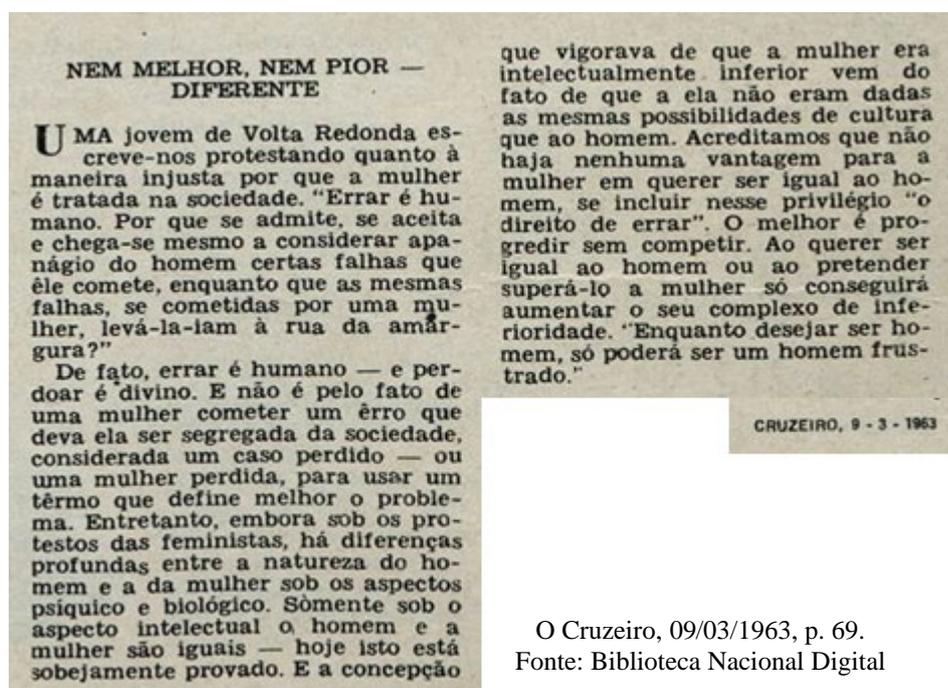
Em ambas situações, a índole masculina nunca é questionada. Muito pelo contrário, tanto o senhor como o jovem rapaz, usualmente são elogiados pela parte masculina da sociedade. No caso do senhor que se envolve com uma jovem moça, para seus pares, ele é um homem bem sucedido, que mesmo estando em uma idade avançada, consegue conquistar jovens moças, para exibi-las como troféus em reuniões com seus amigos. Já para o jovem rapaz que se envolve com uma mulher madura, escutará que esse tipo de relacionamento será bom para ele, afinal de contas, uma mulher madura será capaz de “formar a índole e caráter masculino”, sendo

a mulher responsável pelo “amadurecimento” do comportamento masculino do jovem rapaz (mulher como clínica de reabilitação masculina).

Assim, não importa a idade que a mulher tenha, o seu comportamento, seu caráter, sua índole sempre serão julgados e, muitas vezes, condenados pela sociedade “falsa moralista” em que vivemos.

Ao analisar os exemplares da revista - *O Cruzeiro*, na década de 1960, encontramos uma leitora que questiona o posicionamento da sociedade. A leitora escreve questionando o tratamento diferenciado entre homens e mulheres. Ela argumenta que para os homens, o erro cometido parece ter um peso menor do que quando o erro é praticado por uma mulher.

Figura 66: Nem melhor, nem pior – DIFERENTE!



O Cruzeiro, 09/03/1963, p. 69.
Fonte: Biblioteca Nacional Digital

Maria Teresa questiona o posicionamento da leitora. Ela argumenta em sua resposta, sobre as ideias defendidas pelo movimento feminista. Novamente, ela pontua a “diferença psíquica e biológica” entre os sexos. Reafirmando a inferioridade intelectual feminina. Ela argumenta não ver a necessidade de a mulher tentar se igualar ao homem, e complementa escrevendo que, essa busca por igualdade acaba inferiorizando ainda mais a mulher.

Na obra *Feminismo e Antifeminismo: mulheres e suas lutas pela conquista da cidadania plena* (2013), da historiadora Rachel Soihet, ela aponta que por medo de perder o predomínio masculino, algumas atitudes acabam sendo ridicularizadas por conta do conservadorismo masculino,

[...] as “políticas do corpo” assumiram caráter significativo, manifestando-se as reivindicações em favor dos direitos de reprodução, buscando-se a plena assunção de seu corpo e de sua sexualidade (aborto, prazer, contracepção) e com a violência sexual, não mais admitindo que essa fosse uma questão restrita ao privado, cabendo a sua extensão ao público. [...] Apontavam tais mulheres como uma mistificação a separação entre o público e o privado, entre o pessoal e o político, insistindo no caráter estrutural de dominação, expresso nas relações de vida cotidiana, dominação cujo caráter sistemático se apresentava obscurecido, como se fosse produto de situações pessoais. Longe estaria o público, portanto, de estar ausente dessa esfera, na qual se desenvolvem múltiplas relações de poder. Assim, ao estabelecer o lema que o “pessoal é político”, movimento feminista alertava as mulheres acerca do caráter político de sua opressão, vivenciada de forma isolada e individualizada no mundo do privado, e cujas as mazelas eram identificadas como meramente pessoais. (SOIHET, 2013, p. 124)

Na década de 1960 e 1970, em meio a ditadura Civil Militar brasileira, aconteceu o que os estudiosos chamaram de *Revolução Sexual*. Iniciava-se o uso de métodos contraceptivos (o uso da pílula anticoncepcional). Agora as mulheres poderiam escolher qual seria o momento ideal para uma possível gravidez. Também poderiam escolher não engravidar. Esse advento da sexualidade feminina vai ser questionada pela Igreja, revistas, entre outros discursos.

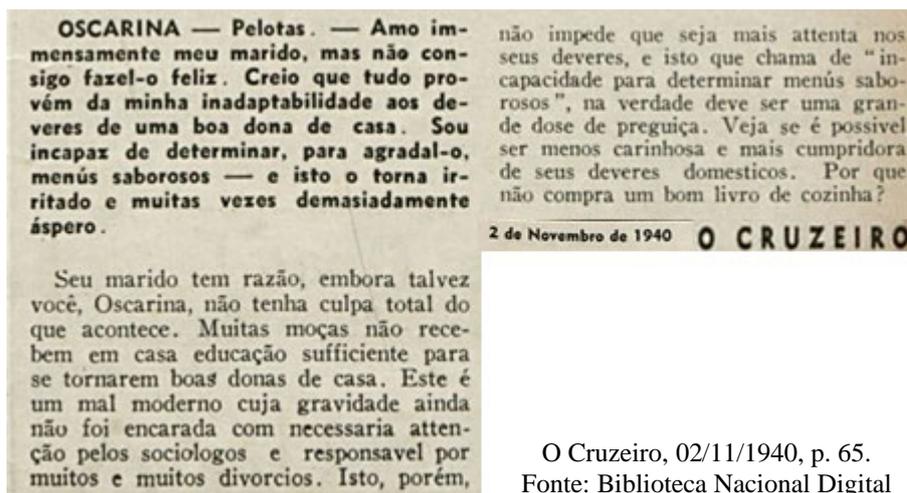
Notamos esse discurso contrário ao advento da sexualidade feminina na escrita de Maria Teresa. Agora (década de 1960 e 1970), as mulheres rompem com o estereótipo até então intacto, da obrigação de ser mãe. O *fardo da maternidade*, como podemos ver na pergunta da leitora.

Para a historiadora Rachel Soihet, essas mudanças assustavam o domínio masculino na sociedade. Essas modernidades rompiam com a ordem “dita natural”. Por isso, o movimento feminista era tão criticado e desencorajado pelos discursos vigentes na época. Para Andrea Cristina Marques (2015), as revistas, as colunas...

[...] enfatizam para suas leitoras atributos como o de ser mãe, esposa, dona-de-casa, definindo-as por características como a pureza, doçura, resignação, tudo isso somado a uma vida reservada ao privado, a casa e ao lar. Essas identidades construídas seriam ideais socialmente para as mulheres. Por outro lado, para os homens, atribuíam-se o espírito aventureiro, o trabalho fora de casa, a vida pública e todas as características que lhes seguiam, como boemia, as farras, os namoros e as relações fora do casamento. (MARQUES, 2015, p. 482)

Seguindo o pensamento de Andrea C. Marques, encontramos na seção *Da mulher para a mulher*, cartas que demonstravam esse tipo de pensamento:

Figura 67: Oscarina.



O Cruzeiro, 02/11/1940, p. 65.
 Fonte: Biblioteca Nacional Digital

Ao responder às angústias de *Oscarina*, Maria Teresa acaba responsabilizando a leitora de todos os problemas conjugais. Culpabilizando a vítima. Ela aponta que, possivelmente a leitora teve uma falha em sua educação, que não a preparou corretamente para os desígnios do lar. Ao responder *Oscarina*, Maria Teresa ainda alega que esse não cumprimento dos afazeres domésticos por parte das mulheres, tem sido responsável por muitos divórcios no Brasil.

Ela joga toda a responsabilidade da crise conjugal em cima da leitora. Alegando que o mais provável é que ela, leitora (*Oscarina*) seja preguiçosa, para pensar em cardápio mais apetitoso para o seu marido. Para solucionar o problema da leitora, ela aconselha a compra de um livro de culinária. Mais uma vez, vemos a reafirmação do estereótipo feminino – de mulher dona de casa e responsável por todos os afazeres domésticos. E o estereótipo masculino – de homem provedor e mantenedor do lar. E não cabe ao homem (o marido) ajudar nos trabalhos domésticos.

Novamente, podemos analisar em sala de aula que os estereótipos femininos: esposa, mãe e dona de casa, são reafirmados na seção de Maria Teresa. Mais uma vez, o pseudônimo deixa bem claro aos leitores e leitoras, que para o bom funcionamento de um lar, depende exclusivamente da mulher. Maria Teresa ainda alega que os problemas enfrentados por *Oscarina*, são consequências de uma educação deficitária quanto jovem. Uma vez que quando mais nova, não foi capaz de aprender a desempenhar as suas obrigações de forma clara. Logo, esta culpa recai sobre outra mulher - sua mãe. A pessoa que teria a obrigação de educar moralmente sua filha.

Quando Maria Teresa aponta problemas na formação de *Oscarina*, temos que pensar e desenvolver com nossos alunos e alunas, que tipo de escola tínhamos no Brasil na década de 1940? Além de pensar em que tipo de escola ela frequentou, precisamos nos perguntar como

era a sociedade em que Oscarina estava inserida. Como era a cidade de Pelotas - RS na década de 1940⁵⁶? Se as cobranças pelo desempenho dos estereótipos femininos (mãe, esposa e dona de casa) já eram grandes nas capitais, imagine em uma cidade pequena do interior gaúcho.

Sobre o currículo escolar,

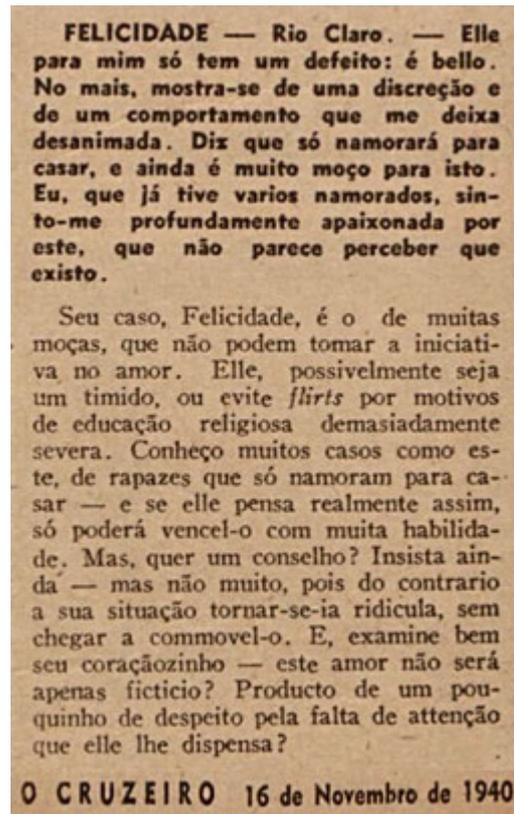
Durante a ditadura de Getúlio Vargas, que vigorou de 1937 a 1945, o ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, propôs um Plano Nacional de Educação que previa a existência de um ensino médio feminino voltado para a economia doméstica. Constavam dessa proposta as seguintes matérias: higiene e preparo dos alimentos; cuidados com pessoas doentes e normas para receber bem. Ou seja, a educação da mulher era exclusivamente voltada para a casa e para os cuidados dos familiares. Trabalhos não remunerados! Coerente com essa situação das mulheres, em 1941 Capanema propõe o Estatuto da Família: incentivando a prole numerosa, a chefia paterna reforçada e a censura moral em todos os níveis. Para conseguir isso, era necessário prender a mulher ao lar, condicionando-a ao casamento e à maternidade como vocações naturais. O artigo 14 do Estatuto da Família previa: “as mulheres não poderão ser admitidas senão nos empregos próprios da natureza feminina e dentro dos estritos limites da conveniência familiar”. Assim o ciclo se fecharia: por que as mulheres precisariam estudar, se seus trabalhos seriam sem especialização e sem desafios? Foi de uma jornalista e poetisa, nascida na cidade do Rio de Janeiro, Rosalina Coelho Lisboa, uma das vozes que se rebelaram com veemência contra o artigo 14 do Estatuto. Para Rosalina, impedir que a mulher pudesse competir leal e limpamente com os homens era voltar atrás nas conquistas de emancipação feminina. Ela tinha toda razão: o Plano Nacional de Educação e o Estatuto da Família engessavam as mulheres. Felizmente, esses dois projetos seriam modificados antes da aprovação. (SCHUMACHER, 2003, p. 40-41)

Portanto, ao responder as cartas de leitores e leitoras, Maria Teresa embasa suas respostas no discurso oficial. Ela utiliza das orientações do governo para reafirmar os estereótipos masculinos e femininos em sua coluna na revista *O Cruzeiro*.

Deixando a pobre da *Oscarina* de lado, vamos analisar as angústias de *Felicidade*,

⁵⁶ De acordo com o estudo de Magda Abreu Vicente e Giana Lange do Amaral, “[...] Pelotas constituiu-se histórica e economicamente como uma cidade de economia ativa e proeminente no estado uma vez que, nos anos iniciais da República, foi uma cidade promissora em função da economia charqueadora. Porém, na década de 1940, já apresentava fragilidades com relação à economia local. Sendo assim, houve forte interferência do município na consolidação da ampliação da educação trazendo implicações para a educação local. Na legislação pelotense, existiram diversas regulamentações direcionadas ao sistema escolar, consoante com um período em que efetivamente o estado do RS tomava para si, gradativamente, a organização do funcionamento das escolas. as legislações encontradas indicaram que houve um considerável aumento de recursos destinados à educação a partir de 1945. O que se viu foi uma significativa elevação da contratação de professores, aumento de abertura de escolas e, conseqüentemente, de estudantes, principalmente durante o mandato do prefeito Joaquim Duval (1948-1951), que criou quase 30 escolas primárias, em sua maioria, rurais, fato que não foi identificado em outros mandatos. Para mais informações ver: VICENTE, Magda Abreu; AMARAL, Giana Lange do. **Políticas públicas municipais para a educação primária em Pelotas, RS, Brasil (1940-1961)**. Disponível In: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/36332/html>. Acesso em 30/07/2021.

Figura 68: Felicidade.



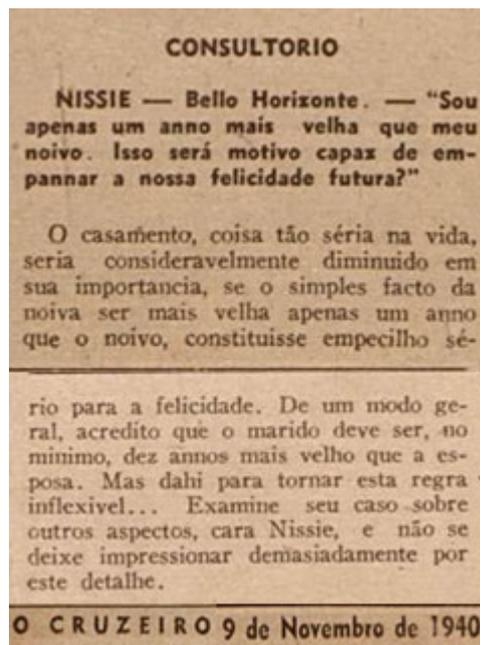
O Cruzeiro, 16/11/1940, p. 34.
 Fonte: Biblioteca Nacional Digital

Felicidade, a leitora atormentada, relata ter problemas com o seu futuro pretendente. Ao responder a carta, Maria Teresa, reafirma alguns estereótipos do masculino e do feminino na década de 1940. Para ela, a leitora não deveria tomar a frente no quesito romance, ela deveria esperar a iniciativa do rapaz. Maria Teresa alega em sua resposta, possível timidez masculina, devido a uma educação mais rigorosa. Ela também escreve em sua resposta, que esse problema enfrentado pela leitora também acontece com outras moças.

Percebe-se na resposta que o namoro tinha uma finalidade – o casamento. E que muitos rapazes só iniciavam os romances pensando em um futuro matrimônio. Outra vez, podemos perceber que Maria Teresa tenta desqualificar a leitora, quando ela escreve que esse romance pode ser fictício, fruto da falta de atenção que o rapaz dá a ela.

De acordo com a coluna *Da mulher para a mulher*, os romances devem ser de iniciativa masculina, mas também precisa seguir algumas regras. Como o rapaz ser mais velho que a moça. Essa diferença de idade precisa ser grande. Um romance nunca pode acontecer por iniciativa da moça, e muito menos, se ela for mais velha que o rapaz. Podemos ver esse tipo de pensamento, na seguinte resposta:

Figura 69: Nissie.

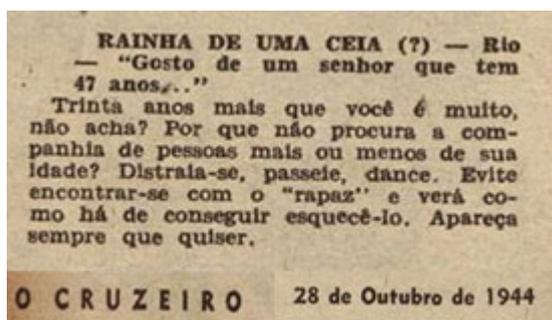


O Cruzeiro, 09/11/1940, p. 34.
 Fonte: Biblioteca Nacional Digital

Neste caso, a leitora está preocupada por ser um ano mais velha que o noivo. Ela tem medo do casamento não dar certo por essa diferença de idade. Na resposta, Maria Teresa afirma que o marido precisa ser, no mínimo, 10 anos mais velho que a esposa. Assim, o relacionamento daria certo.

Essa diferença de idade, entre homens e mulheres deveria existir, mas não poderia ser excessiva, na próxima carta vemos que:

Figura 70: Rainha de uma ceia.



O Cruzeiro, 28/10/1944, p. 62.
 Fonte: Biblioteca Nacional Digital

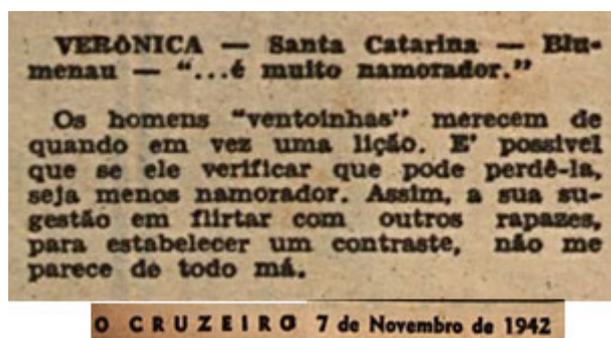
Na carta da *Rainha de uma ceia*, ela escreve dizendo que gosta de um rapaz que é trinta anos mais velho que ela. Ela, com 17 anos e ele com 47 anos. O conselho de Maria Teresa para

este caso é procurar um rapaz mais novo. Que possua gostos mais compatíveis com a idade dela, e que possam, assim, compartilhar momentos de descontração.

Como mencionado anteriormente, nas relações amorosas, apenas as mulheres são questionadas pela sociedade. Não importa se ela é jovem ou madura. Em qualquer relacionamento que ela vivencie, sua postura será questionada. Se é nova é interesseira, se é madura é “desavergonhada”. Enquanto a postura masculina, sempre é inquestionável por parte da sociedade. Assim como relatado acima, em ambos os casos, o jovem rapaz ou homem maduro tem sua masculinidade inflada por conta de “sua conquista”.

Enquanto fazíamos a análise da seção *Da mulher para a mulher*, nos deparamos com um estereótipo inusitado - o **Homem Ventoinha**.

Figura 71: Homem Ventoinha.



O Cruzeiro, 07/11/1942, p. 74.
Fonte: Biblioteca Nacional Digital

A leitora *Verônica*, está com problemas com seu namorado, de acordo com ela, ele é muito namorador. Esse tipo de atitude masculina era chamado de “**ventoinhas**”⁵⁷. O namorado da leitora segue um comportamento predador, aquele que segue buscando sempre a sua caça. Dando o bote em várias jovens. Esse comportamento pode ser facilmente identificado atualmente em alguns jovens. O rapaz **ventoinha**, não se prende a nenhum relacionamento concreto. Esse tipo de comportamento é muito questionado e repreendido moralmente se for praticado por uma mulher. O homem que tem um comportamento como o **ventoinha**, infelizmente, pode ser visto como um homem bem sucedido que tem todas as mulheres aos seus pés. E quando esse comportamento é replicado por uma mulher, logo ela é apontada por toda a sociedade como promíscua, sem caráter, entre outros predicados desqualificados.

Portanto, quando Maria Teresa escreve que o namorado “ventoinha” precisava tomar uma lição. Maria Teresa sugere à leitora, que tenha o mesmo comportamento que o namorado,

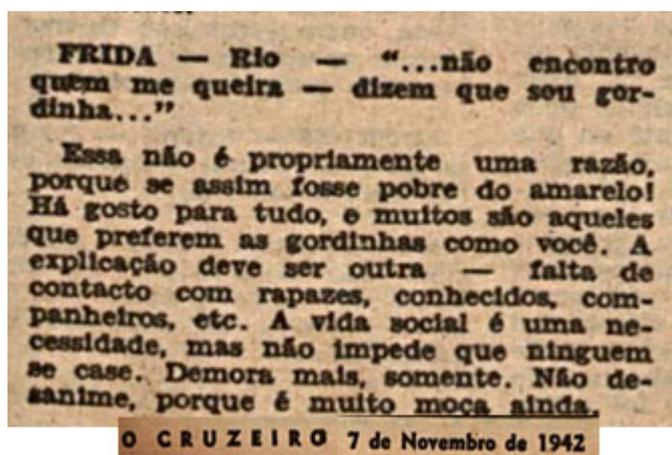
⁵⁷ Define-se por **ventoinhas**, pessoas inconstantes e volúveis. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/palavra/dNqZe/ventoinha/>. Acesso em 05/07/2021.

flertando, assim, com outros rapazes, fazendo com que o namorado provasse do próprio veneno. Mas quais consequências implicariam para a vida de *Verônica*?

Esse assunto é importante ser desenvolvido em sala de aula. Quantas meninas tiveram sua imagem difamada na comunidade, por apenas apresentar um comportamento **ventoinha**? E os meninos, o que acham do linchamento moral e virtual que as mulheres sofrem pela sociedade? Assim, por meio dos diálogos e questionamentos em sala de aula, tentamos oportunizar aos nossos(as) educandos e educandas uma nova forma de compreender a sociedade da qual fazem parte.

Em outra carta, a leitora *Frida*, está preocupada com o seu biotipo. Ela alega não ter encontrado nenhum pretendente por conta da sua forma física.

Figura 72: Frida.



O Cruzeiro, 07/11/1942, p. 69.

Fonte: Biblioteca Nacional Digital

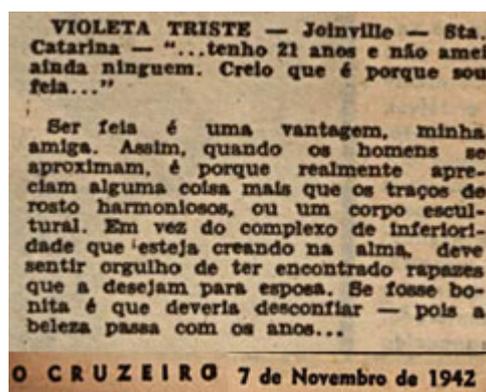
A insegurança relatada por *Frida*, é bem compreensível se observarmos as páginas das revistas femininas. Todas as mulheres retratadas em suas páginas, são magras, esguias, na grande maioria, brancas e loiras. Portanto, Frida não se sentia representada ao folhear as revistas. Uma vez, não se sentindo representada, sua autoestima fica abalada para sair de casa e conhecer outras pessoas.

Se era difícil se sentir representada nas revistas femininas, sendo branca e possuindo um biotipo diferente, imagine como era para uma jovem moça negra ao folhear uma revista feminina. Claramente ela, infelizmente, não se sentiria representada na revista. Nas edições pesquisadas, encontramos poucas matérias que faziam referência a homens e mulheres negras. A invisibilidade dessas pessoas é bem nítida nas décadas trabalhadas. Somente na década de 1960 é que encontramos os primeiros anúncios de produtos voltados para o cabelo afro feminino.

A cobrança pelo biotipo ideal ainda é um problema recorrente em nossa sociedade. Por mais que se tente mudar o padrão de beleza feminino e masculino na sociedade, temos muito que evoluir. Há muito para se fazer e assim, diminuir os problemas enfrentados por homens e mulheres que possuem biotipos diferentes “da normalidade”.⁵⁸

Na mesma edição que aparece a carta da *Frida*, expressando a sua baixa autoestima, encontramos a carta da *Violeta triste*, nela a jovem moça também retrata problemas com a sua aparência física.

Figura 73: Violeta Triste.



O Cruzeiro, 07/11/1942, p. 70.
Fonte: Biblioteca Nacional Digital

Ao observar a resposta dada por Maria Teresa, pobre *Violeta triste*, ao invés de receber um apoio da revista, a leitora é questionada. Para o pseudônimo, é uma vantagem ser desprovida de beleza. Isso significa, para ela, que todo relacionamento em que *Violeta* tivesse, seria realmente por amor e não por interesse em seu “corpo escultural”. E que ela, leitora, deveria estar contente, que mesmo sendo feia, ainda consegue arrumar pretendentes. Com uma “conselheira dessas”, quem precisa de inimigos ou inimigas?

Tanto *Frida*, quanto *Violeta Triste*, poderiam estar representadas em nossa sala de aula. Quantas alunas e quantos alunos se sentem incomodados com os padrões de beleza impostos pela sociedade hoje? Será que todos(as) os/as nossos(as) educandos(as) se sentem confortáveis nos uniformes escolares?

Frida e *Violeta Triste*, estão mais do que nunca presentes em nossa sociedade. Quantos(as) alunos(as) enfrentam problemas de saúde desencadeados por um padrão de beleza imposto? Anorexia, bulimia, depressão, automutilação, entre outros problemas, podemos

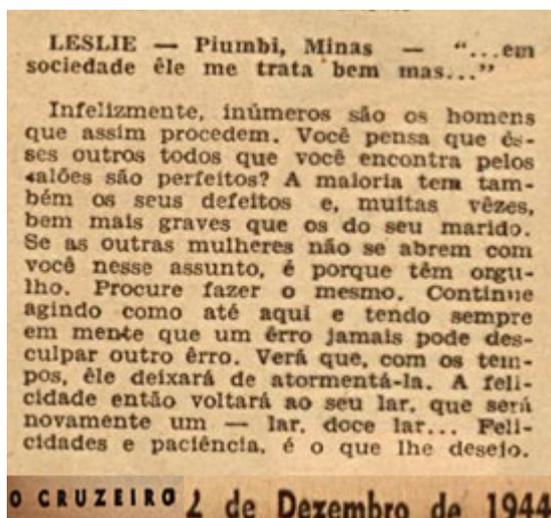
⁵⁸ Hoje em dia, temos um movimento chamado de **Corpo Livre**, movimento este que está presente em vários países, tentando romper com o estereótipo da magreza. E a aceitação dos corpos. Para mais informação sobre o movimento Corpo livre, acessar: <http://www.comcom.fac.unb.br/referencias/estudo-de-caso/146-movimento-corpo-livre-promove-a-autoaceitacao-nas-redes-sociais.html>. Acesso em 19/07/2021.

perceber em nossos(as) alunos(as)? Dessa maneira, podemos utilizar as nossas aulas como um trampolim para iniciar os debates e ajudar com os gatilhos enfrentados por nossos(as) educandas e educandos.

É necessário que os/as alunos e alunas compreendam que os padrões estéticos variam para cada época, por isso, é interessante trabalhar com a moda e também com as personalidades importantes nas décadas estudadas. Assim, poderão perceber que essa cobrança estética sempre existiu e que é preciso normalizar todos os corpos, todos os biotipos. Rompendo, portanto, com os padrões de beleza que escravizam homens e mulheres ainda hoje. Corpo bonito é um corpo que é habitado por uma pessoa feliz. Viva o corpo livre!

Deixando a estética de lado, seguimos o estudo da seção, e encontramos cartas que ao analisarmos podem ser vistas como um pedido de socorro. Mas em algumas respostas, percebemos que Maria Teresa não dá a devida importância aos fatos relatados pelas leitoras angustiadas. Vejamos algumas cartas:

Figura 74: Leslie.



O Cruzeiro, 02/12/1944, p. 84.

Fonte: Biblioteca Nacional Digital

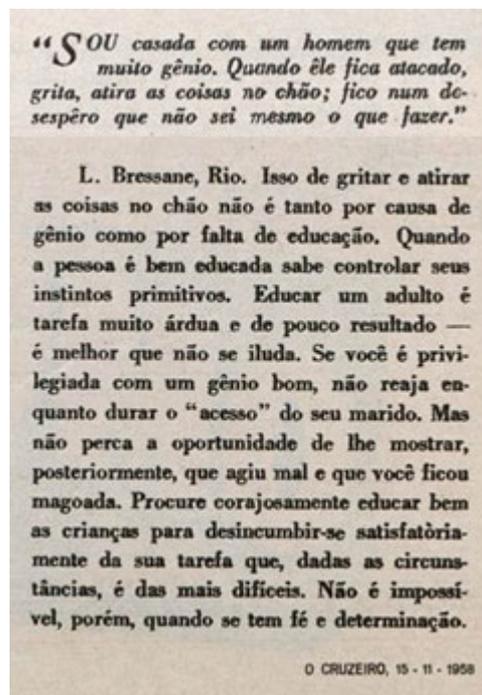
Na carta de *Leslie*, ela reclama do comportamento do marido no ambiente privado – no lar. De acordo com a carta, ela relata que o comportamento dele no ambiente público é totalmente diferente. Maria Teresa desencoraja a leitora a relatar o seu problema familiar a outras pessoas. E argumenta que se a leitora não desse tanta importância para os fatos ocorridos dentro de casa, o seu casamento voltaria ao normal.

No trecho noticiado na revista, não relata como era o comportamento do marido de *Leslie*. Apenas deixa subentendido a situação vivenciada pela leitora. Ao invés de aconselhar a

leitora a se cuidar, ela pede para *Leslie* ter paciência com o marido para voltar a ter a felicidade conjugal.

Na carta da leitora *L. Bressane*, ela relata que o marido quando está exaltado, grita e atira objetos no chão. E que ao presenciar a cena, ela fica desesperada. E gostaria de ajuda para saber como lidar com a situação relatada.

Figura 75: L. Bressane.



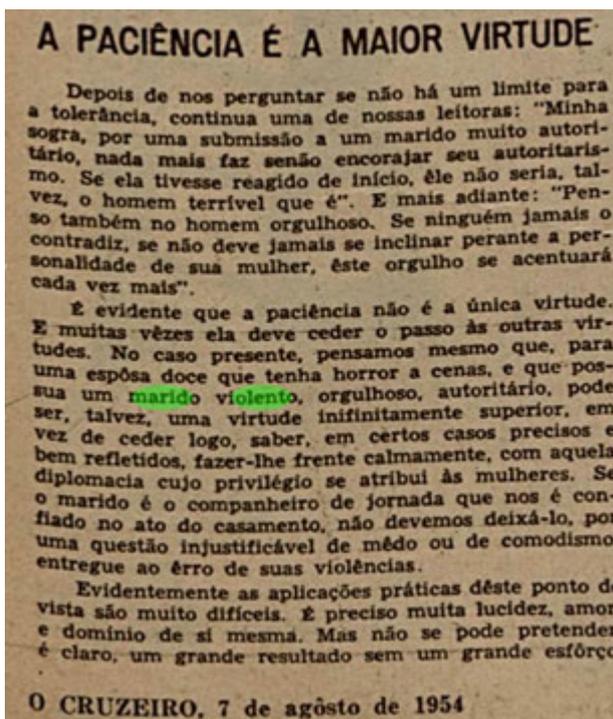
O Cruzeiro, 15/11/1958, p. 80.
Fonte: Biblioteca Nacional Digital

Para Maria Teresa, essa agressividade do marido, não passa de maus hábitos – de falta de educação. Ela orienta a leitora a não reagir aos excessos do marido. Ela ainda argumenta que a leitora deve educar corretamente as crianças para que não repitam o comportamento desenfreado do pai.

Em momento algum, Maria Teresa, questiona a agressividade do marido. Ela, sim, questiona que a esposa deva ser paciente e se, possível, tentar mudar os maus hábitos de seu marido. Maria Teresa, não identifica o relato da leitora como um possível pedido de ajuda.

Em outra carta, uma leitora relata os problemas vivenciados na família de seu marido. Ela conta que o sogro é um homem difícil, de temperamento forte. E que por conta disso, a sua sogra acabou se tornando submissa a ele, por medo. Ela ainda relata, que o sogro se sente orgulhoso de nunca ter sido contrariado.

Figura 76: Paciência é a maior virtude.



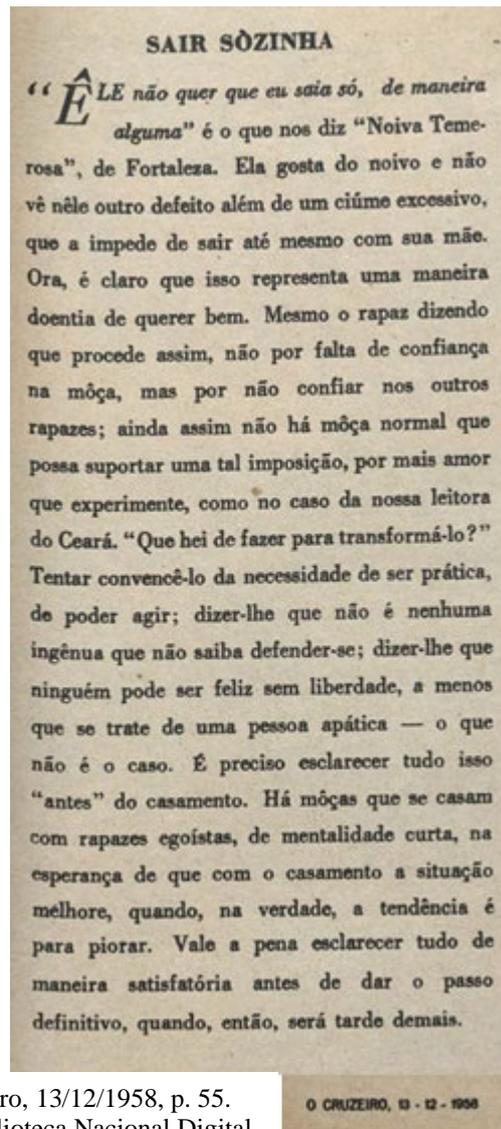
O Cruzeiro, 07/08/1954, p. 55.

Fonte: Biblioteca Nacional Digital

Ao responder esta carta, Maria Teresa, alega que por mais que exista amor e medo, é necessário que a esposa (a sogra) comece a se posicionar sobre o comportamento do marido. Que ela precisa usar da diplomacia para começar a “dobrar” o cônjuge. Porém, mesmo sabendo do comportamento do marido, que foi relatado pela nora, ela aconselha a esposa a não se separar do marido. Que é necessário um grande esforço para se obter resultado neste caso. Que esforço? Continuar vivendo submissa a um marido agressivo e autoritário? Para que? Continuar seguindo as regras de um casamento falido? É esse tipo de esforço que Maria Teresa aconselha a leitora?

Em outra carta, aparece o relato da *Noiva Temerosa*, que reclama que seu futuro marido não a deixa sair sozinha na rua. De acordo com a noiva, o que a preocupa é o ciúme excessivo do noivo:

Figura 77: Noiva Temerosa.

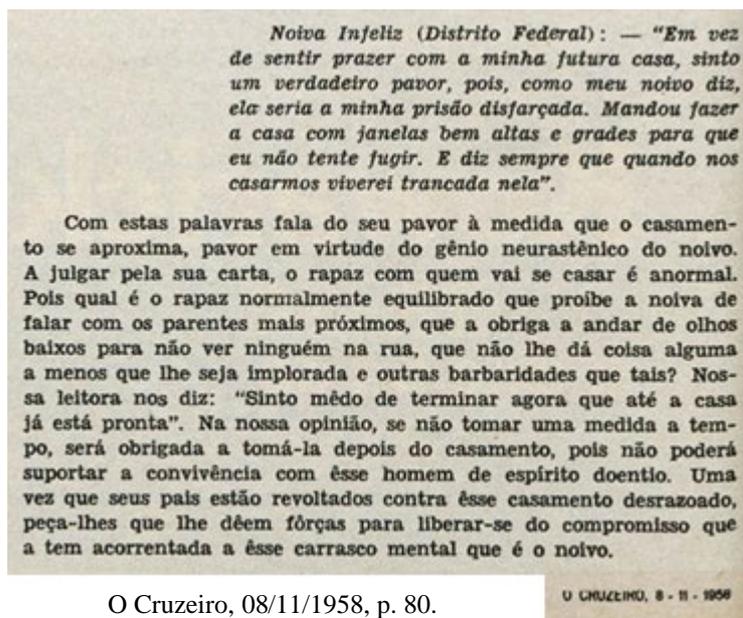


O Cruzeiro, 13/12/1958, p. 55.
 Fonte: Biblioteca Nacional Digital

Ao responder a leitora em 1958, percebe-se uma mudança de comportamento de Maria Teresa. Se compararmos as duas respostas (1954 e 1958), percebemos que o pseudônimo muda em relação ao comportamento masculino. Ela responde para a leitora, a *Noiva Temerosa*, que é necessário que ela converse com o noivo, e tente mudar o comportamento dele. Para evitar futuros problemas após o casamento. Alertando, desta forma, a noiva sobre o comportamento desequilibrado do futuro marido.

Essa mudança no padrão de respostas de Maria Teresa, pode ser percebido na carta da *Noiva infeliz*. Na carta, ela relata que está enfrentando problemas com o noivo. Ela está com medo do que está por acontecer em sua vida. A leitora escreve que em sua futura casa, que está sendo construída pelo noivo, será a sua prisão. Com janelas altas e grades para que ela não fuja.

Figura 78: Noiva infeliz.



O Cruzeiro, 08/11/1958, p. 80.
 Fonte: Biblioteca Nacional Digital

Ao responder a carta da leitora, podemos perceber que agora, Maria Teresa, aponta um desvio de caráter e também um desequilíbrio mental no noivo da leitora. Víamos esta postura do pseudônimo, somente para as mulheres. Até então, a conduta masculina não era questionada por ela(e).

Maria Teresa é bem categórica ao responder para a *Noiva infeliz*, que ela deve se afastar do noivo desequilibrado. Evitando, assim, algo bem pior após o casamento. Em sua resposta, percebe-se que os pais da noiva, também estão descontentes com a situação vivenciada pela filha. E a apoiam na decisão de um rompimento da relação. Que atitude a *Noiva infeliz* tomou? Será que rompeu o noivado? Infelizmente, não saberemos, mas podemos perceber que no ano de 1958, as coisas começaram a mudar.

Depois de analisar as correspondências acima, fica a seguinte pergunta: Por quê? Por que ainda vivenciamos situações como essas em 2021? Essa reflexão deve ser trazida à baila em sala de aula. Quantas vezes nossos(as) alunos e alunas vivenciaram situações como essas que foram expostas? Seja como testemunha ou, infelizmente, como vítimas! Precisamos trabalhar os relacionamentos abusivos em sala de aula.

Dar condições para que nossos(as) alunos e alunas consigam identificar a situação em suas casas e em suas vidas. É preciso também, romper com esse comportamento abusivo por parte de alguns homens (masculinidade tóxica). É de suma importância desenvolver esse

diálogo com os nossos alunos. É necessário que eles(as) compreendam que esse comportamento, que muitas vezes foi naturalizado, de natural não tem nada.

As meninas precisam reconhecer em seus relacionamentos os gatilhos e, principalmente, situações em que o parceiro ou parceira demonstram os primeiros sinais de desequilíbrio emocional. E que consigam sair de relacionamentos abusivos. Muitos(as) alunos(as) podem identificar essas situações relatadas nas cartas à Maria Teresa em suas casas. A primeira atitude é identificar a situação, para que possa com a ajuda de alguém romper com os abusos (físico, mental, emocional e financeiro).

Infelizmente, seria muita pretensão nossa, dizer que a intenção deste trabalho é diminuir os casos de feminicídios em nossa sociedade. Sabemos que sozinhos(as) não conseguiremos mudar o mundo. Mas é necessário dar o primeiro passo. Só se chega longe, dando um passo de cada vez. Portanto, a intenção deste trabalho é desenvolver com nossos(as) alunos e alunas como identificar relações abusivas e como conseguir apoio para romper com esses abusos.

É um tema delicado, mas é de suma importância para a saúde física e mental dos(as) nossos(as) jovens. Só conseguiremos mudar os índices e estatísticas de violência de gênero no Brasil, por meio do trabalho desenvolvido com os/as nossos(as) jovens. Seja na escola, comunidade ou igrejas. Não importa o local, o importante é desenvolver trabalhos coletivos em prol de uma sociedade mais justa, coletiva e harmônica.

De volta às páginas das revistas, ao analisar os exemplares disponíveis da revista *O Cruzeiro*, no acervo da Biblioteca Nacional Digital, nos deparamos com uma matéria diferente. Era um exemplar do final da década de 1970, que aborda a violência vivida pelas mulheres dentro de suas casas. A década de 1970, não faz parte da baliza temporal contemplada nesta dissertação. Mas por conta da relevância do assunto, acabamos incluindo a reportagem ao trabalho. A fim de compreender que a violência contra a mulher já era uma preocupação na década de 1970. Mostrando, assim, como ao longo do tempo, o discurso veiculado na revista *O Cruzeiro* foi mudando.

Figura 79: Refúgio das mulheres desesperadas - Parte 1.

O REFÚGIO DAS MULHERES DESESPERADAS

REPORTAGEM REAL PRESS/O CRUZEIRO

Numa sexta-feira, uma jovem de 22 anos, olhos e cabelos negros, casada há sete anos, mãe de três filhos, saía desalentada de um consultório médico que lhe prescrevera alguns tranqüilizantes e...

polícia. Ela estava com marcas de estrangulamento no pescoço, nos braços e nas pernas. Na polícia, o marido tinha sido acusado de espancamentos e, ao pagar a fiança, foi posto em liberdade. Em casa, forçou-a a retirar a acusação. Foi um dos muitos casos levados a

Erin Pizzezy, fundadora do "Socorro Feminino" ou, como ela mesmo o chama, "Santuário de Mulheres", em Londres, criado para ajudar as esposas vítimas de espancamentos e maus tratos dos maridos.

Até agora, o "Santuário" já tem prestado assistência a mais de seis mil mulheres e o problema se amplia cada vez mais, o que levou grupos a formarem seus próprios santuários na Itália, França, Alemanha e Holanda.

Erin tornou-se assistente feminina quase por acaso. Antes, cuidava de crianças e, em contato com as mães que levavam seus filhos para brincar, começou a ouvir seus problemas e interessar-se por aquelas mulheres, que contavam, acanhadas e tímidas, seus casos diários. Erin concluiu que "a pior violência em nossa sociedade não está nos "playgrounds" ou na tv, mas do lado de dentro, em nossas próprias casas".

Essas histórias criaram uma aura de simpatia em Erin, ela própria vítima de violência lar. Durante 18 anos seu pai aterrori-

zou a família. Crueldade mental e não física. Mas, nem por isso, menos destruidora.

— Meu pai foi um tirano e, quando minha mãe morreu, eu tinha 18 anos. Então, pensei — graças a Deus, ela agora está livre.

Erin lamenta que não tenha podido fazer nada por sua mãe, para livrá-la das torturas do pai, mas se diz agora feliz: "Posso ajudar outras mulheres e seus filhos."

— Aqui no "Santuário", diz Erin, funcionamos dia e noite, sem parar. Ninguém, precisando de ajuda, é mandado embora. Algumas mulheres ficam aqui até por um ano; muitas jamais conseguirão viver felizes novamente, pois as feridas, físicas e mentais, estão muito vivas. Estas ficarão aqui para o resto da vida. Mas, ao invés de ir procurar socorro num hospital

psiquiátrico e ficar longe de seus filhos, elas ficam aqui, vivendo em família, numa comunidade, diz Erin Pizzezy.

MUITOS CASOS

São inúmeros os casos que surgem no dia-a-dia do "Santuário" de Erin, que funciona em Chiswick, no lado oeste de Londres, numa casa que faz lembrar um campo de refugiados. Aliás, é o que se pode chamar o santuário, pois seus residentes não passam de refugiados das brutalidades, sofrimentos e feridas provocadas pela nossa sociedade que tolera a violência doméstica.

Uma mulher da classe média deixou sua casa num subúrbio, suas máquinas de lavar pratos e de lavar roupas, sua tv colorida, dois carros, um jardim e um marido dentista. Durante 14 anos foi vítima de maus tratos. Agora

SEGUIE

Figura 80: Refúgio das mulheres desesperadas - Parte 2.

MAIS DE SEIS MIL MULHERES BUSCAM NOS SANTUÁRIOS

ela vive feliz, dividindo um fogão a gás com várias outras mulheres. Dorme num quarto sem móveis e, pela janela, vê um panorama deserto, muito diferente do que era seu florido jardim. Mas está livre das crueldades.

No dia seguinte, duas outras mulheres chegaram com seus filhos. Foram aceitos pelo grupo, que se reúne cada vez, para tomar decisões sobre os casos e evitar logros.

A enorme casa, de nove quartos, abriga, hoje, 130 mulheres e crianças. São tantas que tem gente dormindo em macas improvisadas.

As marcas das feridas, as queimaduras de cigarro, as torturas, os braços quebrados, com o tempo ficam curados. As feridas mentais, entretanto, continuam perseguindo essas mulheres, vítimas do mal social, por muito tempo.

Os maridos têm seus problemas diante do "Santuário". E suas frustrações não passam tranquilamente. Um deles apareceu há dias diante da porta da casa, gritando. Sua mulher escondeu-se num dos quartos. As outras reuniram-se e o puseram para correr.

— Pelo menos este não estava armado, diz Erin, lembrando outros casos, como o de dois outros homens, embriagados, que quiseram ver suas mulheres e quebraram as vidraças da casa atirando tijolos. A polícia recomendou-nos usar vidros à prova de bala, mas não temos condições de fazer tal despesa.

Numa tarde de domingo, Erin está entre suas "refugiadas" e dá conselhos a uma chorosa mulher negra, cujo filho pequeno está enroscado em sua saia. Ao lado, outras crianças chorando. Adiante, um telefone tilintando. Mais além, uma mulher gritando, temendo que o marido volte a espancá-la. Ele ameaçou-a, pelo telefone, de retirá-la da casa. Ela se lembra de que durante seus oito anos de casamento, foi alvo de seus pontapés e surras de cinturão.

QUEM É ERIN

A criadora do "Santuário", uma gorda e calma mulher de 33 anos, é hoje totalmente dedicada à sua obra, criada há dois anos. Suas forças físicas e mentais têm sido postas à prova além dos limites razoáveis. Ela tem suportado abusos e críticas de muita gente, até de outras cidades, principalmente de maridos com distúrbios mentais, assistentes sociais e da Igreja. A cada instante ela recebe ameaças de violência por parte dos maridos cujas mulheres procuraram refúgio em Erin. Seus seis mil casos anteriores serviram

para mostrar sua paciência e para levantar o moral de mulheres arrasadas dos nervos, feridas na alma e no corpo, vítimas da violência.

— Talvez um dos piores casos — diz — tenha sido o de uma mulher que veio até nós com seu queixo quebrado pelo marido. O hospital deu-lhe os primeiros socorros e mandou-a para casa. O marido quebrou-lhe um braço em três partes. Quando ela chegou aqui estava praticamente fora da razão. A mulher passou a beber, magoada como se a atitude do hospital fosse uma punição e ela merecesse isso.

Erin justifica: "A mulher passou a beber como se procurasse refúgio. Agora seu refúgio é aqui, nesta casa de tijolos cinzentos, construída por trás de uma estrada, num terreno baldio, onde algumas poucas árvores foram deixadas de pé."

O refúgio das mulheres desamparadas vai ser demolido. O prédio foi cedido a Erin por uma firma de construção, em bases temporárias. Agora, porém, o velho prédio está mais povoado de almas que sofrem do que em seus 88 anos.

Erin lembra outro caso recente: o de uma mulher e seus dois filhos que procuraram refúgio no "Santuário". A história foi narrada por um dos personagens, um garoto de 11 anos:

— Domingo à noite, quando cheguei em casa, meu pai estava discutindo com minha mãe. Em seguida, ele bateu-lhe na cabeça e ela começou a chorar. Ele, então, passou a cuspi-la, aos gritos. Minha mãe chorava no chão e meu pai saiu e foi beber. Mãe chamou-me e a meu irmão menor e perguntou se nós queríamos sair de casa para sempre ou ficar com papai. Nós preferimos sair com ela.

Os casos se sucedem, no velho casarão cinzento de Londres. "Se uma mulher telefona afitá, pedindo para vir para cá, nós nos reunimos para decidir. O problema é que sempre decidimos a favor. E logo a nova vítima de um marido brutal passa a ser parte de nossa comunidade. E aqui, diante destas velhas paredes, em torno desses poucos e velhos móveis muitas mulheres e crianças comprimidas nas salas e quartos, dormindo em camas improvisadas, mas todas felizes."

Alguns dos maridos chegam aqui armados, querendo suas mulheres de volta. Elas jamais querem, sequer vê-los. Eles apenas ameaçam, gritam e desaparecem, diz Erin.

— Aqui nós damos conselhos, antes de aceitar a nossa "refugiada". Advertimos, primeiramente, que somos sempre alvos de críticas e de protestos. Elas aceitam e jamais querem sair daqui. A maioria chega extremamente afetada mentalmente. Afinal, elas foram traumatizadas pelos maridos violentos, muitos deles com desordens mentais. Não seria apenas questão de momento. Não seria apenas a marca roxa em torno de um olho. É caso muito mais sério e horrível. São anos de brutalidade. E essas mulheres sofredoras precisavam e têm, agora, um refúgio. E aqui elas ficam, protegidas contra a violência, embora os maridos jamais queiram conformar-se em tê-las perdidas.

O REFÚGIO

Erin diz que no início, o local era secreto. Mas, de tanta procura, a Estrada Chiswick não permite mais esconder o endereço do "Santuário das Mulheres". Todos sabem e o resultado é que Chiswick Road é algo mais



Figura 81: Refúgio das mulheres desesperadas - Parte 3.

A PORTA QUE SE ABRE PARA AS VÍTIMAS DA VIOLÊNCIA DOS MARIDOS



Muitas mulheres deixam suas casas e procuram refúgio numa última esperança de escapar dos maus tratos dos maridos.

apenas mais um motivo para agravar cada sofrimento. Uma nova tortura.

Antes, os serviços sociais eram os únicos que poderiam tentar ajudá-las. Mas tudo o que faziam era visitá-las em casa. Depois da visita e por trás das portas, a esposa continuava sendo espancada. E a polícia simplesmente pretende ignorar esses problemas domésticos, diz Erin.

— Uma mãe que aqui chegou, disse estar cheia de sua casa. Lá ela deixou um filho de três meses de idade. A criança estava em perigo, fato que normalmente é problema para a Justiça. Mas isso leva algum tempo. Aqui nós temos que agir rapidamente, lembra Erin. E acrescenta: Pagamos cerca de 400 libras de custas judiciais para que o caso tivesse um imediato julgamento. O marido estava lá. Ele não resistiu, investindo contra a mulher, diante da polícia, tentando estrangulá-la. A criança teve que ser socorrida num hospital.

Erin teme sobretudo os efeitos da violência sobre as crianças desamparadas. Violência gera violência e nasce uma terrível síndrome. A criança ou a família vítima da brutalidade de um pai será provavelmente um

espancador de sua mulher, no futuro. E é isso que pretendemos evitar, cuidando das crianças.

Há dois fatores primordiais na maioria dos nossos casos, diz ela. Um deles é que eles se casam muito jovens. O segundo, que é verdadeiro em 99 por cento, é que o pai vem de um lar onde a violência é parte das cenas de todos os dias.

Um menino de 12 anos revela que uma das razões por que está com sua mãe no "refúgio" é que seu pai, três vezes por semana, atirava a cama pela janela e botava todo mundo para fora de casa. A mãe foi à polícia, mas alguns policiais eram amigos do pai. No dia seguinte a cena se repete.

As mulheres geralmente sabem que seus futuros maridos são dados à violência. Mas acham que com o casamento eles podem mudar. No começo o romance vai bem. Depois, as pressões de toda ordem surgem. Os espancamentos começam. A reação dos filhos é variada. As meninas chegam ao "Santuário" calmas. Os meninos, ao contrário, são violentos. Um deles — lembra Erin — algum tempo atrás tentou até matar um gato de um vizinho.

— Alguns dos meninos de sete a oito anos — relata Erin — são rebeldes e custam a acostumar-se com a nova vida aqui. A maioria trata os vizinhos com desdém, lembrando-se dos pais. Para alguns, os pais eram como um super-homem que desafiava a polícia e os vizinhos. Mas, se a gente consegue trazê-los para um ambiente social limpo, normal, ainda há esperanças. Mas, quando eles já estão crescidos, entre os 14 e os 15 anos, então já será muito tarde.

A NOVA VIDA

Quando Erin abriu seu "Santuário" houve protestos. Os homens reclamavam:

— Deixem nossas mulheres em paz!

Uma das mulheres, vítimas de um marido violento, foi a um analista e este mandou-a voltar para casa: "Volte que seu marido precisa de você", disse o médico.

A mulher voltou e apanhou novamente. Ela e os filhos continuaram sendo espancados e agora estão aqui. São estes os nossos problemas. E os enfrentamos cara a cara, pois cada situação é mais desesperadora. E só quem entende são as pessoas que realmente sofrem. É custoso para nós ter que convencer a todos. Mesmo assim, cada dia aumenta o número das

vítimas que nos procuram. Não só daqui de Londres, mas de muitas outras partes da Europa nos chegam cartas para o 369 Chiswick Road. E nós fazemos tudo que podemos para ajudar a essas pessoas desesperadas.

O primeiro e grande problema é como enfrentar a situação, pois o número de vítimas está crescendo. Mas estamos tentando.

— A longo alcance, Erin diz que vê a solução para esse grave problema na expansão do número desses "Santuários", apoiados pelas comunidades, onde as mulheres possam viver em segurança, zelando por seus filhos e tendo igual carinho para com os filhos de suas companheiras. É um sonho muito caro, mas esperamos que o governo dispenda uma verba de pelo menos três milhões de libras para ajudar. No momento, é uma questão de viver com a mão na boca.

Usamos roupas de segunda-mão, de doativos e de esperanças. Agora mesmo estamos sem dinheiro. E esse problema aumenta, pois está crescendo a nossa comunidade, do mesmo modo que está aumentando, lá fora, a violência dos pais contra os filhos, dos maridos contra as esposas.

O Cruzeiro, 20/05/1978, p. 32.

Fonte: Biblioteca Nacional Digital

A matéria divulgada na revista do dia 20 de maio de 1978, mostra o trabalho desenvolvido na Europa, para proteger e apoiar as mulheres e filhos(as) que sofreram algum tipo de agressão (física ou mental). Essa rede de apoio atuava em vários países europeus. A revista vai dar destaque ao Santuário das Mulheres que estava localizado próximo à cidade de Londres.

A reportagem aponta que mais de 6 mil mulheres já contavam com o apoio desses *Santuários*. Ao ler toda a matéria, infelizmente, percebemos que vários gatilhos continuam sendo recorrentes em nossa sociedade atual.

Assim como relatado nas cartas acima, muitas mulheres relatam que as agressões iniciaram ainda na fase do namoro, e depois se agravaram com o casamento. Ao ler a matéria acima e também as cartas de algumas leitoras, tenho a sensação que as cartas eram, sim, pedidos de socorro. Um pedido de ajuda à “uma mulher” que era respeitada e admirada por suas leitoras.

Vale lembrar que o termo *Feminicídio* foi utilizado pela primeira vez na década de 1970. O termo foi dito pela feminista Diana Russell, na cidade de Bruxelas, no Tribunal Internacional de Crimes contra as Mulheres, no ano de 1976. Porém, o termo apenas irá reaparecer na década de 1990.

No Brasil, a década de 1970 é marcada pelo surgimento de grupos que defendiam as pautas feministas, buscando a defesa dos direitos femininos frente à sociedade pautada no patriarcado.

Somente no final da década de 1980 é que as leis brasileiras tentaram coibir todas as formas de violência de gênero,

A Constituição Federal Brasileira de 1988 *incorpora aos direitos e garantias do seu texto original, os estabelecidos em decorrência de acordos e tratados internacionais*. Desta forma, as Resoluções da Convenção de Belém do Pará e da CEDAW são também garantias constitucionais, como expressa o artigo 5º parágrafo 2º, da Constituição Federal: ‘Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte’.
[...] esta representa um marco contextual e conceitual para a violência de gênero, uma vez que define em seu artigo 1º o conceito de violência contra a mulher. Violência contra a mulher significa, nos termos desta convenção, ‘qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause ou passível de causar morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada.’
(BRASIL, 2006, p. 15-16)

Porém, essas mudanças vieram tarde demais para muitas mulheres. O que muitas leitoras precisavam era receber um incentivo de Maria Teresa, para que conseguissem dar um outro rumo para suas vidas. Mas, nem todas tiveram a chance de receber um apoio do pseudônimo. Muito pelo contrário, algumas respostas dadas por ela, desencorajavam as leitoras de denunciar o marido, saindo do relacionamento abusivo que estavam vivendo. Essa falta de apoio de Maria Teresa está relacionada à década em que as cartas foram enviadas. Como mencionado acima, no Brasil, tivemos uma lei específica sobre a proteção às mulheres, somente a partir da década de 1980. Mesmo após a criação da lei, e também após a criação da Lei Maria

da Penha (a Lei nº 11.340/2006), mulheres seguem morrendo por não aceitar continuar vivendo ao lado de um marido/companheiro/familiar abusivo.

Estamos no ano de 2021 e mulheres seguem morrendo, mesmo tendo leis que deveriam protegê-las. Mas e as mulheres que viveram antes de 2006 e antes de 1988? Como viviam? Quem as protegiam? Difícil responder, o que podemos perceber é que muitas mulheres usavam as revistas femininas como um apoio para enfrentar a dura realidade. Mas, na maioria das vezes, não recebiam o apoio de que tanto precisavam. Será que hoje, 2021, conseguiríamos ajudar essas mulheres? Quantas mulheres à nossa volta estão pedindo socorro e por medo negligenciamos ajuda.

Quantas alunas vivenciam isso, sendo vítimas ou mesmo presenciando situações em suas casas? O que podemos fazer? Precisamos, mais do que nunca, desenvolver esses temas em nossas aulas. Para que compreendam os primeiros sinais e consigam pedir ajuda. Fugindo, dessa forma, das estatísticas.

Claro que vivemos tempos diferentes, e que não devemos julgar o passado com os olhos de hoje. Mas não tem como ler algumas respostas e pensar o que deve ter acontecido com muitas daquelas leitoras que trabalhamos. Será que conseguiram mudar de vida? Infelizmente, nunca saberemos.

O que podemos afirmar é que muitas famílias que conhecemos cresceram lendo esse tipo de revista. E que muitas mães e pais tiveram suas criações pautadas no estilo de educação veiculado nas revistas femininas. E que os estereótipos que vimos, ainda hoje em nossa sociedade (como mãe, esposa dedicada, marido provedor da casa), foram divulgados e reafirmados nas revistas femininas. Moldando, assim, os estereótipos masculinos e femininos das épocas estudadas. Podendo perceber até hoje, respingos desses estereótipos em nossas famílias e sociedade.

Ao longo de toda análise da revista *O Cruzeiro*, percebemos que existe um destaque muito importante à maternidade. Grande parte das perguntas enviadas pelas leitoras tratavam de assuntos ligados a ela. Esse assunto também ganhou muito destaque nas páginas da revista *Jornal das Moças*. Nesta revista, dedicamos o nosso olhar a seções voltadas com essa temática.

Uma das seções analisadas neste trabalho é o *Evangelho das Mães*, esta coluna tratava de ajudar as jovens mães na educação de seus filhos e filhas. Ao longo do trabalho, já retratamos algumas matérias veiculadas na revista *Jornal das Moças*. Assim, como mencionado anteriormente, é importante lembrar aos alunos e alunas, que essas reportagens não foram escolhidas por acaso. Mas sim, por poder relacionar as perguntas divulgadas em uma revista a

assuntos desenvolvidos na outra. Entender que as mídias possuíam um discurso parecido e que, muitas vezes, se complementavam.

Além dessa reafirmação dos estereótipos nas revistas, podemos perceber o mesmo discurso nos filmes, músicas, propagandas, moda, presentes nas fontes/variáveis históricas apresentadas.

5.2. RESULTADO FINAL – A PRODUÇÃO DE *LAPBOOKS*

De acordo com o educador e filósofo Paulo Freire, “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua produção ou construção.” (FREIRE, 1996, p. 56). A busca por novos caminhos para se ensinar História em sala de aula não é inovadora. É um tema recorrente porque parte das angústias de professores e professoras de como engajar alunos e alunas em suas aulas.

Para atrair a atenção de alunos e alunas para as temáticas desenvolvidas em sala de aula, uma alternativa é partir da realidade em que eles e elas vivem. Fazendo com que percebam a necessidade e a importância de se aprender História, mostrando como ela influencia e está presente em suas vidas.

Uma forma de tornar o conteúdo de História mais atrativo, nos dias atuais, é utilizar formas lúdicas de trabalho como jogos, teatros, filmes, algo que faça parte da realidade destes(as) jovens e de seus professores e professoras. Em latim *ludis* significa brincar, dessa forma, busca-se levar a brincadeira para auxiliar o ensino aprendizagem. O lúdico permite ao aluno e aluna a compreensão de relações cognitivas culturais, sociais e etc. As atividades lúdicas permeiam as atividades humanas, através delas, podem desenvolver relações sociais, criar novas ideias, estabelecer relações lógicas, atividades na qual fazem parte da construção de cada indivíduo. (RIZZO, 2001, p. 40)

O que acontece quando o ensino/aprendizagem ainda é de forma mecânica, é que alunos e alunas recebem o conteúdo sem problematizá-lo, não fazendo nenhum tipo de relação com os conteúdos “recebidos anteriormente”, apenas arquivam em uma de suas gavetas mentais, até a espera de uma próxima prova, para que esta possa ser esvaziada e, posteriormente, preenchida como novos conteúdos. É sempre um ciclo: aprende-se hoje para esquecer amanhã.

Os alunos e alunas são dotados de criatividade, indagações, o que lhes faltam são ferramentas eficazes para utilizar e desenvolver as suas competências e habilidades no ensino

de História. Dessa maneira, o lúdico vem para auxiliar as aulas como material pedagógico, favorecendo o processo de aprendizagem significativa. Para Élia Amaral dos Santos,

O lúdico é uma estratégia insubstituível para ser usada como estímulo na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades operatórias, é uma importante ferramenta de progresso social e alcance de objetivos institucionais. (SANTOS, 2010, p. 2)

Porém, o ensino lúdico é apenas uma ferramenta que serve para auxiliar e não substituir os conteúdos tradicionais, muito menos é uma fórmula mágica e salvadora. Uma aula diferenciada, desafiante não somente para os/as alunos e alunas, mas também para seu professor e professora, transformando-os(as) em sujeitos(as) ativos(as) e participativos(as) do processo de ensino/aprendizagem.

Para Hilana Alves e Maele dos Santos, cabe “ao professor conhecer seu objeto para desenvolver as competências e habilidades necessárias, entendendo ainda que a educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão.” (2013, p. 6)

Portanto, por meio do lúdico o/a educador ou a educadora, tem a chance de tornar inovadora a sua prática em sala de aula. Além da diversão, as aulas podem proporcionar aos educandos e educandas situações de relações sociais, quebrando, dessa forma, com barreiras existentes que permeiam a sociedade.

Assim, optou-se por desenvolver como conclusão da análise das fontes/variáveis acima, a produção de uma atividade lúdica com os alunos e alunas, das turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. A atividade escolhida foi a criação de *Lapbooks*, com as informações contidas nas *Caixas de Memória* de cada década trabalhada disponibilizadas no *site*.

Lapbook é um livro interativo de dobraduras, construído por alunos e alunas, feito a partir de qualquer material. Ele pode ser utilizado em qualquer área do conhecimento. É um recurso utilizado, normalmente, para a revisão de conteúdos trabalhados em sala de aula. Este método de ensino é muito utilizado nos Estados Unidos.

Ele é formado por dobraduras (*minibooks*), espaços criados para colocar informações importantes e relevantes sobre o assunto que está sendo trabalhado. Podendo incluir também, ilustrações e colagens. Cada aluno e aluna constrói o seu *Lapbook*, a partir do seu conhecimento adquirido e do que aguçou mais a sua curiosidade sobre o tema estudado.

O *Lapbook* pode ser caracterizado com um *mapa conceitual*⁵⁹ em três dimensões, feito no formato de uma pasta de colagem, podendo ser de qualquer tamanho, variando de acordo

⁵⁹ *Mapas conceituais*, são estruturas construídas por meio de esquemas, que representam as ideias desenvolvidas em um determinado assunto/conteúdo. Essas ideias são dispostas em uma “rede de posições”, de modo a organizar

com a quantidade de informações que os educandos e educandas acharem necessário dar destaque.

Assim, esta atividade pode promover nos alunos e alunas benefícios como:

- ✓ Estimular a criatividade;
- ✓ Desenvolver a síntese do conteúdo;
- ✓ Estimular a busca pelo conhecimento;
- ✓ Desenvolver a sua autonomia;
- ✓ Pode ser utilizado como ferramenta de estudo;
- ✓ É uma atividade que pode ser adaptada para qualquer faixa etária.

5.3. CRIANDO UM *LAPBOOK*

Para desenvolver o *Lapbook*, é necessário, inicialmente, determinar o tema que será desenvolvido na atividade. Escolher os materiais que serão utilizados na elaboração e definir se a atividade será individual ou coletiva. Após estas definições, pode se dar início às etapas da confecção da atividade.

Primeira Etapa – Lista de material:

- ✓ Cartolina, papel *canson* (ou outro material) para fazer a capa (porta), contracapa e as páginas do livro;
- ✓ Jornais e revistas para recortar ilustrações ou textos (na atividade desenvolvida, os alunos e alunas irão utilizar os recortes disponíveis no *site*);
- ✓ Cola;
- ✓ Tesoura;
- ✓ Lápis de cor, canetinha, giz de cera (ou outro material);
- ✓ Folhas *A4* brancas ou coloridas;
- ✓ *Post Its* coloridos e de tamanhos diferentes;
- ✓ *Washi Tape* (fitas adesivas).

A quantidade de material varia de acordo com o tamanho do *Lapbook* que deseja ser feito.

o pensamento, de clarear as ideias, segundo a compreensão de quem está fazendo. Para mais informações sobre mapas conceituais ou mapas mentais, consultar: MOREIRA, M. A.; **Mapas Conceituais como Instrumentos para Promover a Diferenciação Conceitual Progressiva e a Reconciliação Integrativa**. Ciência e Cultura, 32, v. 4: 474-479, 1980.

Segunda Etapa – Estrutura do *Lapbook*:

Nesta etapa os alunos e alunas irão desenvolver a estrutura da pasta, por meio das dobraduras que podem ser:

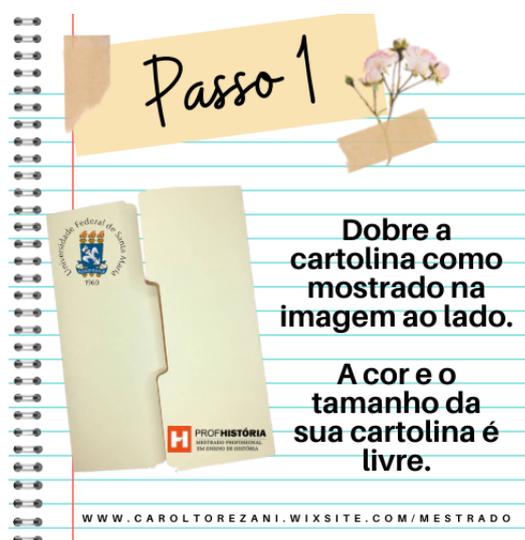
- ✓ **Minilivro:** fazer um pequeno livro com um resumo da matéria para colocar dentro do *Lapbook*;
- ✓ **Envelopes:** colar o envelope no *Lapbook* e colocar cartões com gravuras e curiosidades sobre o tema;
- ✓ **Cartões:** dobrar um papel em formato de cartão e inserir uma ilustração ou um quiz da matéria dentro dele;
- ✓ **Roda do conhecimento:** ao girar a roda, a informação oculta do círculo interno, irá aparecer para quem estiver observando;
- ✓ **Varal das Ideias:** por meio de um barbante, podem prender as informações na atividade.

Após escolher as dobraduras que serão utilizadas no *Lapbook*, pode-se passar para a terceira etapa.

Terceira Etapa - Construindo a pasta *Lapbook*

- ✓ **Passo 1.** Dobrar em duas partes centralizando-as formando a pasta que será o LAPBOOK, e colar as etiquetas informativas (tema do assunto trabalhado e autores do material) na frente da pasta.

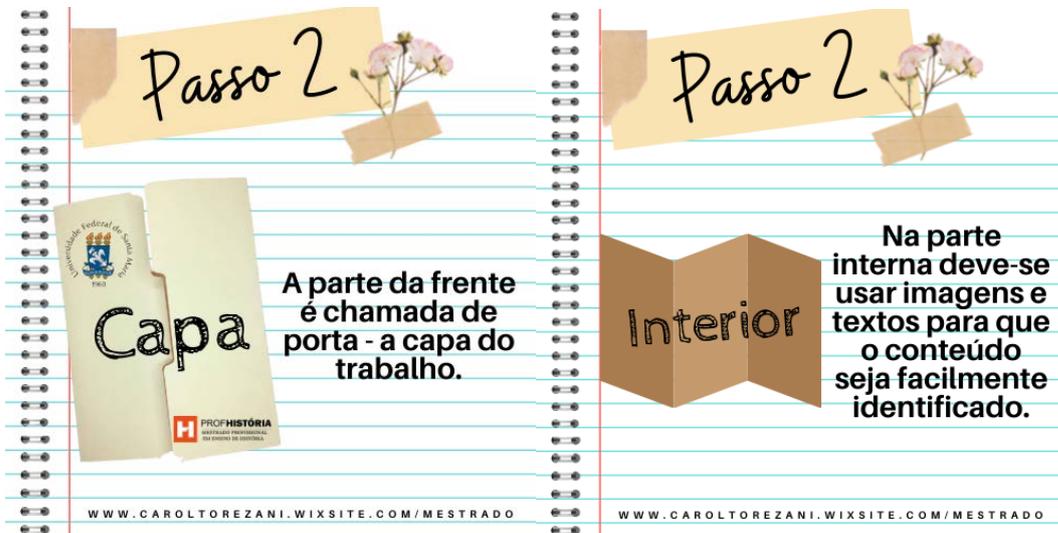
Figura 82: Passo 1.



Fonte: Acervo pessoal.

- ✓ **Passo 2:** Montagem dos *Minibooks* conceituais. Nesta etapa os alunos e alunas irão trabalhar com o que chamou mais a sua atenção, dentro do conteúdo disponibilizado para este trabalho, na *Caixa de Memória* da década estudada.

Figura 83: Passo 2.



Fonte: Acervo pessoal.

Quarta Etapa - Montagem do *Lapbook*:

- ✓ Nesta etapa, os alunos e alunas irão colocar as informações que mais instigaram a curiosidade e a sua inquietação, dentro da pasta.
- ✓ Vale a pena ressaltar, que nesta fase da atividade, o professor ou professora deverá ficar atento(a) na organização da sequência didática do *Lapbook* que está sendo construído.
- ✓ Ele precisa ser desenvolvido de uma forma que o(a) observador(a) compreenda as informações contidas no trabalho, ou seja, que tenha um significado no que está sendo apresentado.

Figura 84: Passo 3.



Fonte: Acervo pessoal.

Depois de selecionado o conteúdo vem a parte da montagem. Para montar o *Lapbook*, os alunos e alunas podem acessar vários *sites* que disponibilizam moldes de dobraduras para *lapbooks*⁶⁰, ou clicar na aba *Moldes para Lapbook*, para poder acessar alguns modelos disponibilizados no site.

Figura 85: Exemplo.



Fonte: Acervo pessoal.

⁶⁰ Para acessar os moldes, basta acessar: <https://br.pinterest.com/andreagugelmin/lapbook-moldes/> ou <https://br.pinterest.com/julianalimams/moldes-lapbook/> entre outros *sites* disponíveis. Acesso em 27/08/2020.

5.4. FINALIZANDO O PRODUTO

Para realizar esta atividade – a construção do *Lapbook* – os alunos e alunas deverão acessar o *site*: www.caroltorezani.wixsite.com/mestrado. Ao acessar, poderão clicar nas três décadas estudadas. Lembrando que cada década apresenta as seguintes fontes/variáveis: jornal; propaganda; moda; música, cinema e personalidades importantes e colunas das revistas femininas.

Ao clicar nas fontes/variáveis: jornal, propaganda e personalidades eles(as) deverão seguir os roteiros apresentados.

Figura 86: Roteiros para análise.



Fonte: Acervo pessoal.

Após a análise de todo material da *Caixa de Memória* (*site*). Os/as alunos e alunas, poderão pesquisar as informações que acharem necessárias na internet. As imagens disponibilizadas no *site* podem ser utilizadas para impressão (não sendo obrigatório a impressão do material).

Caso o/a professor ou professora preferir, poderá fazer a impressão do material e disponibilizar para seus alunos e alunas por meio das *Caixas de Memória* (todo o conteúdo das décadas pode ser colocado em caixas de sapato ou material MDF). Ficando a critério do(a) educador(a) adequar a atividade de acordo com a sua realidade.

Após a análise do material, os/as educandos e educandas deverão iniciar o passo a passo acima postado, para dar início a confecção do seu *lapbook*.

O/a professor(a) poderá indicar qual década o/a aluno ou aluna deverá trabalhar. Ou fazer de forma justa e democrática, por meio da escolha do(a) educando(a). Podendo passear pelas três décadas apresentadas no *site* e escolher qual aguçou mais a sua curiosidade.

Vale ressaltar que o material disponibilizado no *site* é apenas uma base para iniciar a pesquisa. Os/as alunos e alunas, professores e professoras podem incluir mais materiais para desenvolver o seu trabalho, se achar necessário.

Para facilitar tanto para educandos(as) e educadores(as), todas as orientações aqui apresentadas estarão disponíveis para consulta na aba *Lapbook*. Os moldes para a construção dos *minibooks* também estão disponíveis no *site*.

Por conta da pandemia da *Covid-19*, onde devemos manter o distanciamento social na prática das atividades, sugiro que esta atividade seja feita de forma individual. A fim de não promover aglomerações.

Como mencionado anteriormente, por conta da pandemia ainda não foi possível desenvolver esta atividade em sala de aula com meus alunos e alunas. Pretendemos desenvolvê-la ao longo do primeiro semestre de 2022. Quando estivermos trabalhando com a temática nas aulas de História.

Após a realização da atividade, pretendemos divulgar as imagens dos *lapbooks* desenvolvidos pela turma, na aba *Mão na Massa*, localizado no *site*. Assim, será possível visualizar todos os trabalhos desenvolvidos em aula. Ficando esta aba disponível também para que outros(as) professores e professoras, que replicarem esta atividade, possam divulgar o trabalho desenvolvido por seus alunos e alunas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise das fontes/variáveis históricas apresentadas e analisadas nesta dissertação, espera-se que os/as educandos(as) e educadores(as), percebam que alguns estereótipos masculino e feminino foram reafirmados ao longo das décadas nas páginas das revistas voltadas para o público feminino. Revistas estas que também eram consumidas pelo público masculino.

Estas revistas eram pensadas para um determinado grupo social: mulheres, brancas, letradas e ricas. Porém como vimos ao longo do trabalho, por mais que as revistas tivessem um determinado público alvo, grande parte da sociedade acabava tendo acesso às páginas dessas revistas. Consumindo suas ideias e seus produtos.

Espera-se que após a análise do material disponibilizado, os/as alunos e alunas percebam que alguns comportamentos observados em nossa sociedade, foram construídos e reafirmados aos das décadas trabalhadas nas páginas das revistas.

O produto ainda não foi aplicado em sala de aula. Infelizmente, por conta da pandemia da *Covid-19* (que obrigou a repensar o nosso trabalho - produto final) e também por conta das aulas remotas.

Mas esperamos que a melhora na pandemia continue, que os/as alunos e alunas sejam vacinados(as) o quanto antes, podendo, assim, desenvolver atividades com mais tranquilidade na sala de aula. Com a vacinação dos(as) educandos(as) esperamos o retorno presencial de todos e todas. Ainda hoje, temos grande parte de nossos(as) alunos e alunas acompanhando as aulas de forma remota.

Sabemos que as aulas remotas nem sempre conseguem atingir todos(as) os/as educandos(as). Muitos(as) alunos e alunas têm dificuldade de acesso à rede de internet em suas casas. A falta de internet nos lares não é o único problema enfrentado durante a pandemia.

Muitos(as) alunos e alunas, começaram a desempenhar novas responsabilidades. Sabemos que por lei é proibido o trabalho infantil. Mas ao longo desses quase dois anos de pandemia, muitos(as) alunos e alunas começaram a trabalhar para ajudar no sustento de suas famílias.

Esperamos, assim, que com a vacinação em massa da sociedade, a economia volte a prosperar e que esses pais e mães consigam retornar para o mercado de trabalho. E que os/as filhos e filhas voltem para a sala de aula. E que a sua única preocupação seja as atividades escolares e não o sustento de suas famílias e falta de comida em suas casas.

E que ao retornarem para a escola, se sintam acolhidos(as) por professores(as), equipes diretivas e funcionários(as). A escola precisa ser um local de acolhida. E após tanto tempo longe da escola, é necessário que trabalhemos com esses(as) alunos e alunas de forma diferente.

Não podemos mais pensar e desenvolver o ensino como antigamente (antes da pandemia). Precisamos repensar a nossa postura enquanto educadores e educadoras. O ensino, mais do que nunca, precisa partir da realidade dos educandos(as). O ensino precisa estar intimamente ligado às questões vividas e experienciadas pelos(as) alunos e alunas. A educação formal precisa atender as demandas da sociedade.

Não podemos fazer vistas grossas às adversidades enfrentadas por nossos(as) alunos e alunas. Ao longo desses quase dois anos de pandemia, observamos o aumento dos casos de feminicídio e agressões às mulheres em nossa sociedade⁶¹. Precisamos, assim, desenvolver mais atividades com nossos(as) alunos e alunas para rompermos com esse pensamento retrógrado, pautado nos estereótipos femininos (esposa, mãe, dona de casa, passiva e submissa) e dos estereótipos masculinos (marido, mantenedor do lar, ativo).

Lembrando como mencionado anteriormente, essas famílias, possivelmente, foram educadas com essa mentalidade machista e estereotipada. Muitas dessas estereotípias que mostramos ao longo da dissertação podem ser observadas, ainda hoje, nas páginas das redes sociais, letras de músicas, personagens de novelas, filmes e seriados.

Dessa forma, a escola e os/as professores e professoras podem desenvolver em suas aulas mecanismos que ajudem a romper com esses estigmas enfrentados em nossa sociedade. Não é fácil trabalhar com esse tema em sala de aula, enfrentamos batalhas todos os dias. Por mais que o caminho seja tortuoso, perigoso e desafiador, precisamos seguir acreditando na educação. Que somente, por meio dela, podemos mudar os rumos da nossa sociedade.

É somente, por meio da educação que teremos uma sociedade mais justa e igualitária. Principalmente quando falamos em desigualdade racial, social e sexual. Utilizar outras fontes históricas em sala de aula, permite a problematização dos estereótipos e as relações de gênero em nossa sociedade. Muitas dessas fontes não estão presentes nos livros didáticos usados nas escolas.

Esse tipo de atividade estimula o senso crítico e auxilia no conhecimento histórico dos(as) alunos e alunas. E permite compreender que não existe neutralidade no discurso (na escrita e na imagem). Que as representações que conhecemos hoje, foram construídas ao longo

⁶¹ Para mais informações sobre a pesquisa, acessar o site: https://amazoniareal.com.br/na-pandemia-tres-mulheres-foram-vitimas-de-feminicidios-por-dia/?gclid=EAIaIQobChMI-JrK7J6G8gIVEQnnCh1YoAwxEAAyAAEgIe7_D_BwE. Acesso em 10/03/2021.

do tempo e reafirmadas até hoje. Muitos desses estereótipos acabaram “naturalizados” em nossa sociedade. O objetivo final deste trabalho é fazer com que os/as educandos(as) reflitam sobre a nossa realidade, como a sociedade atual se comporta, questionando, assim, os discursos apresentados como prontos e inalterados. Assim, conseguiremos formar uma sociedade mais justa, tolerante, coletiva e menos desigual.

FONTES

O CRUZEIRO, 1940-1970. Todo material pesquisado se encontra disponível digitalizado para consulta e pesquisa no *site* da Biblioteca Nacional Digital. Disponível In: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=003581&pagfis=1>.

JORNAL DAS MOÇAS, 1930-1960. Todo material pesquisado se encontra disponível digitalizado para consulta e pesquisa no *site* da Hemeroteca Digital Brasileira. Disponível In: <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/jornal-mocas/111031>

MUSEU DO FUTEBOL. Todo material pesquisado se encontra disponível digitalizado para consulta e pesquisa no *site* do Arquivo Público – Museu do Futebol. Disponível In: <https://dados.museudofutebol.org.br/>.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Katia Maria. **Formação da Alma e do Caráter Nacional:** Ensino de História na Era Vargas. Rev. bras. Hist., São Paulo, v. 18, n. 36, p. 103-114, 1998.

_____; SILVA, André C. M.; ALVES, Ronaldo Cardoso. Ensino de História. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Uma escola sem sentido: porque a profissão de historiador não é regulamentada? In: **História Unisinos**, v. 21, n. 2, mai/ago, 2017.

ALMEIDA, Nukácia Meyre Araújo. **Jornal das Moças:** leitura, civilidade e educação femininas (1932-1945). 2008. 261f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2008.

ALVES, Hilana & SANTOS, Maele dos. O Lúdico e o ensino de História. In: XXXVII Simpósio Nacional de História. **Conhecimento Histórico e Diálogo Social**. Natal, 2013. Disponível em http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1365644931_ARQUIVO_TrabalhoXXXVII_SNH-MaeledosSantosPereiraBarbosa-HilanadeOliveiraAlves.pdf. Acesso em 06 de setembro de 2019.

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é Feminismo?** São Paulo: Brasiliense. 1991.

AREND, Silvia Fávero. Meninas –Trabalho, escola e lazer. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova História das mulheres no Brasil**. Ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

AZAMBUJA, Cristina Spengler. O papel social da mulher brasileira nas décadas de 30 a 60, retratada através das propagandas veiculadas na revista O Cruzeiro. In: **Revista Gestão e Desenvolvimento**, vol. 3, n. 1, p. 83-92, 2006.

AZEVEDO, Paola Zambon; GIULIANO, Carla Pantoja; RIBEIRO, Vinicius Gades. Análise comparativa: a Pin-up americana e a imagem feminina na revista “O Cruzeiro”. In: **X Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-graduação** - Centro Universitário Ritter dos Reis. 2014.

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.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASSANEZI, Carla Beozzo. **Virando as páginas, revendo as mulheres:** revistas femininas e relações homem-mulher, 1945-1964. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

_____; URSINI, Leslye Bombonato. O Cruzeiro e as Garotas. In: **Cadernos Pagu** (4), 1995: p. 243-260.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**, Vol.2: A Experiência Vivida. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. 3ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 25 de setembro de 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Parecer nº 11/10, de 07 de julho de 2010, homologado pelo despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2010. disponível no site: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 de setembro de 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível no site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 25 de setembro de 2019.

_____. **Câmara dos Deputados: Legislação.** Legislação Informatizada – **Decreto de Lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941.** Disponível no site: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3199-14-abril-1941-413238-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 25 de setembro de 2019.

_____. Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024:** Linha de Base. – Brasília, DF : Inep, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 25 de setembro de 2019.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos:** apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Instrumentos Internacionais de Direitos das Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, Brasília: MEC/SEF, 2006.

BRESCIANI, Maria Stella. A mulher no espaço público. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 9, n. 18, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

_____. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

BUITONI, Dulcília. **Imprensa Feminina**. 2ª edição SP: Ática, 1990.

BURKE, Peter. **História e Teoria Social**. 2. ed. ampl. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

_____. A terceira geração. In: BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: EDUSP, 1991.

BUTLER, Judith P. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. 17ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019

CAETANO; Marcio; MELGAÇO, Paulo da Silva Junior (org.). **De guri a cabra-macho. Masculinidades no Brasil**. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2018.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **A imprensa na história do Brasil**. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América latina a partir de uma perspectiva de gênero**. Geledés. Instituto da mulher negra. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enegrecero-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>. Acesso em: 10/10/2020.

CARVALHO, Nelly. **O texto publicitário na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014.

CERRI, Luis Fernando. **A política, a propaganda e o ensino da história**. Cad. Cedes, Campinas, v.25, n.67, p. 319-331, set/dez, 2005.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

_____. O mundo como representação. In: _____. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global**. São Paulo: Versos, 2015.

_____. An Iron Man: The Body and some Contradictions of Hegemonic Masculinity." In: MESSNER, M.; SABO, D. (Ed.). **Sport, Men and the Gender Order**. Champaign, IL: Human Kinetics, Books, 1990.

_____. **Masculinities**. California: University of California Press, 2005

_____. Políticas da Masculinidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre. Vol. 20, 1995.

_____; MESSERSCHMIDT, James W. **Masculinidade hegemônica: repensando o conceito**. Florianópolis: Estudos Feministas, janeiro/abril 2013.

COSTA, Maria de Paula. Das bancas à sala de aula: o uso de uma revista feminina nas aulas de História. In: SOUZA, Silvia Cristina Martins de. **Conjunção de saberes: ensino e pesquisa de História**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Revista Estudos Feministas**. Ano 10 (1). Florianópolis, 2002. p.171-188

CUNHA, Maria de Fátima. Homens e Mulheres nos anos 1960/70: um modelo definido? In: **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 34, p. 201-222, 2001.

_____. Jornais e revistas no aprendizado da História. In: AMARO, Hudson Siqueira; RODRIGUES, Isabel Cristina. (org.). **História: Metodologia do Ensino**. 1. ed. Maringá, PR: Editora da UEM, v.1, p. 27-38, 2005.

D'INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. In: PRIORE, Mary Del; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 7 ed., São Paulo: Contexto, 2004.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1993.

FERNANDES, Lindamir Zeglin. **A reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa**. 2007. Disponível In:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/158-4.pdf>. Acesso em 02 de janeiro de 2021.

FRANCISCHETT, Leandra. **Entre a emancipação e a dependência:** as mulheres na revista *O Cruzeiro* através das fotorreportagens. Disponível In: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/6o-encontro-2008-1/ENTRE%20A%20EMANCIPACaO%20E%20A%20DEPENDENCIA.pdf>. Acesso em 20 de setembro de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 10 ed. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONSECA, Claudia. Ser mulher, mãe e pobre. In: PRIORE, Mary Del; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 7 ed., São Paulo: Contexto, 2004.

FORTH, Chistopher E. “Masculinidades e virilidades no mundo anglófono”. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História da virilidade:** a virilidade em crise? Séculos XX e XXI. Petrópolis: Vozes, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 13ªed. Org. e Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1989.

HAHNER, June E. Mulheres da Elite–Honra e distinção das famílias. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova História das mulheres no Brasil**. Ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; DOARÉ, Helène La; SENOTIER, Danièle (org.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

HOOKS, Bell. **Feminismo é para todo mundo:** Políticas arrebatadoras. Brasil: Editora Rosa dos Tempos, 2018.

JASKIU, Janaína. **Papéis em Revista:** Ensino de História e as representações de Gênero na Publicidade da Revista *O Cruzeiro* (1930 -1975). Dissertação de Mestrado. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2018.

JANUÁRIO, Soraya Barreto. **Masculinidades em Re(construção):** Gênero, corpo e publicidade. Covilhã: Editora LabCom.IFP, 2016.

JOANILHO, André Luiz; JOANILHO, Mariângela Peccioli Galli. Sombras literárias: a fotonovela e a produção cultural. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 28, nº 56, p. 529-548, 2008.

KLANOVICZ, Luciana Rosar Fornazari. **Vontades sobre os corpos: homens e mulheres na revista O Cruzeiro (1946-1955)**. Curitiba: CRV, 2017.

KILOMBA, Grada. **Plantation memories: episodes of everyday racism**. Berlin: Unrast, 2008.

LAGE, Lana; NADER, Maria Beatriz. Violência contra a mulher – Da legitimação à condenação social. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova História das mulheres no Brasil**. Ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais**. A questão de gênero na escola. 1ª ed. – São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

_____; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Um debate contemporâneo na educação. 9. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____; Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 7 ed., São Paulo: Contexto, 2004.

LÖWY, Ilana. Ciências e Gênero. In: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; DOARÉ, Hélène La; SENOTIER, Danièle (org.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

LUCA, Tania Regina de. “História dos, nos e por meio dos periódicos”. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. 3. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

_____. Imprensa feminina – Mulher em revista. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova História das mulheres no Brasil**. 1. Ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

MANNALA, Thaís. **Representações de Feminilidade Veiculadas no Projeto Gráfico da Revista O Cruzeiro entre 1928-1945**. Trabalho de Conclusão de Curso. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2011.

MARTINS, Ana Luíza. **Revistas em revista: imprensa e práticas culturais em tempos de República, São Paulo (1890-1922)**. São Paulo: EDUSP, 2001.

MATOS, Maria Izilda Santos de. Por uma História das Sensibilidades: Em Foco: A Masculinidade. *História Questões & Debates*, Curitiba, v. 34, 2001, p. 45-63.

_____; BORELLI, Andrea. Trabalho–Espaço feminino no mercado produtivo. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova História das mulheres no Brasil**. 1. Ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

MALUF, Marina; MOTT, Maria Lúcia. Recônditos do mundo feminino. In: SEVCENKO, Nicolau (org.). **História da vida privada no Brasil** –volume 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MANINI, Miriam Paula. **O verbal e o visual no caso do foto-romance**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas – Multimeios, 1993.

MARQUES, Andrea Cristina. A “esposa ideal”: dos cuidados com o corpo à maternidade. In: **Aedos**, Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 480-495, jul. 2015.

MATOS, Marlise. **Reinvenções do Vínculo Amoroso: Cultura e Identidade de Gênero na Modernidade Tardia**. Belo Horizonte, UFMG, 2000.

MATHIAS Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de história no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**, São Leopoldo/RS, v. 15, n. 1, p. 40-49, jan./abr. 2011.

MIGUEL, Raquel de Barros Pinto. **A Revista Capricho como um “lugar de memória” (décadas de 1950 e 1960)**. Tese de Doutorado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

MIRA, Maria Celeste. **O leitor e a banca de revistas**. A segmentação da cultura no século XX, São Paulo, Olho D’Água/ Fapesp, 2001

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: Entre História e Memória. In: SILVA, Gilvan Ventura da; SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel. (Org.). **História e Educação: territórios em convergência**. Vitória: GM: Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós- Graduação em História, 2007.

MONTEIRO, Marko. Masculinidades em revista: 1960-1990. In: PRIORE, Mary Del; AMANTINO, Marcia (org.). **História dos Homens no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In.: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG, 2015. v. 2, p. 15-33. Disponível em: < http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 06 de setembro de 2019.

MOREIRA, Nubia Regina. **O feminismo negro brasileiro: um estudo do movimento de mulheres negras no Rio de Janeiro e São Paulo.** 2007. p. 121. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: Acesso em: 02/02/ 2020.

MORIN, Edgar. **Cultura de Massas no Século XX.** Vol.1: Neurose. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

MUNAKATA, Kazumi. História que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar. (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva.** São Paulo: Contexto, 1998. p. 271-296.

MUSZKAT, Malvina E. **O homem subjogado.** O dilema das masculinidades no mundo contemporâneo. São Paulo: Sammus, 2018.

NASCIMENTO, Edna Maria F. dos Santos. Mulheres em desta que nos anos 40: O acontecimento como forma de vida na revista O Cruzeiro. In: **Estudos Linguísticos.** São Paulo, 41(3), p. 1168-1182, set/dez 2012.

NETTO, Accioly. **O império de papel – os bastidores de O Cruzeiro.** Porto Alegre: Sulina, 1998.

_____. **De “moça prendada” a “menina super-poderosa”:** um estudo sobre as concepções de adolescência, sexualidade e gênero na revista Capricho (1952 – 2003). Tese de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

_____; RIAL, Carmem. Lazer – “Programa de Mulher”. In: PINSK, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova História das Mulheres no Brasil.** 1. Ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

OLIVEIRA, Vanessa Aparecida. **A representação social do papel da mulher na revista O Cruzeiro (1950 – 1960 – 1964 – 1974).** Trabalho de Conclusão de Curso. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2014.

OLIVEIRA, Núcia Alexandra Silva de. **As Páginas da Beleza...** As representações sobre a beleza feminina na imprensa (1960/1980).164f. Dissertação (Mestrado em História). Florianópolis: UFSC, 2001.

_____. Representações da beleza feminina na imprensa: uma leitura a partir das páginas de O Cruzeiro, Claudia e Nova (1960/1970). In: FUNK, Susana Bornéo; WIDHOLZER, Nara Rejane (org.). **Gênero em discursos da mídia.** Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

PALMA FILHO, J. C. A Educação Brasileira no Período de 1930 -1960: A Era Vargas. IN: PALMA FILHO, J. C. (organizador). **Pedagogia Cidadã. Caderno de Formação. História da Educação**. 3. Ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP – Santa Clara Editora, 2005

_____. A República e a Educação no Brasil: Primeira República (1889 -1930). IN: PALMA FILHO, J. C. (organizador). **Pedagogia Cidadã. Caderno de Formação. História da Educação**. 3. Ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP – Santa Clara Editora, 2005.

PASTANA, Marcela. **Muito Prazer!?** Discussões sobre sexualidade, gênero e educação sexual a partir da análise das revistas femininas e masculinas. Dissertação de Mestrado. Araraquara: Universidade Estadual de São Paulo, 2014.

PEDRO, Joana Maria. O Feminismo de “Segunda Onda” – Corpo, prazer e trabalho. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova História das mulheres no Brasil**. 1. Ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. Relações de Gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea. **Topoi**, v.12, n.22, p. 270-283, jan./jun., 2011.

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

PENHA, Pâmela C. Revista Grande Hotel. diálogos com o feminismo (1970 -1982). In: **XXIII Encontro Estadual de História (ANPUH/SP): História por quê e para quem?** Assis, 2016.

PENNA, Gabriele Ordenes. A praia carioca a Coluna “As garotas do Alceu”: Identidades em formação (1938 – 1964). In: **Modapalavra E-periódico**. Ano 3, n. 5, jun-jan 2010.

PERROT, Michelle. Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência. In: **Cadernos Pagu**. Campinas, Unicamp, n. 4, 1995.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Mulheres dos Anos Dourados**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Gênero. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos Temas nas aulas de História**. 2 ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. Mulheres dos Anos Dourados. In: PRIORE, Mary Del; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 7 ed., São Paulo: Contexto, 2004. PRIORE, Mary Del; AMANTINO, Marcia (org.). **História dos Homens no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

_____. Imagens e Representações 1 – A era dos modelos rígidos. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova História das mulheres no Brasil**. 1. Ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. *Imagens e Representações 2 – A era dos modelos flexíveis*. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova História das mulheres no Brasil**. 1. Ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

PRIORE, Mary Del. “História das Mulheres: as vozes do silêncio”. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____; VENÂNCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

_____. **Histórias da gente brasileira**, República–Memórias (1889-1950). v. 3. Rio de Janeiro: LeYa, 2017.

_____; AMANTINO, Marcia (org.). **História dos Homens no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

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

RIZZO, Gilda. **Jogos Inteligentes**. Editora Bertrand Brasil Ltda; Rio de Janeiro- RJ; - 4ª edição, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Educação – Mulheres educadas e a educação de mulheres*. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova História das mulheres no Brasil**. 1. Ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

SAMPAIO, Isabel Silva. **Para uma memória da leitura: a fotonovela e seus leitores**. Tese de Doutorado. Campinas, UNICAMP, 2008.

SANT’ANNA, Denise Bernuzzi de. *Corpo e beleza – “Sempre bela”*. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova História das mulheres no Brasil**. 1. Ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

SANTOS, Élia Amaral do Carmo. Artigo: **O lúdico no processo de ensino aprendizagem**. Disponível em: http://need.unemat.br/4_forum/artigo_s/elia.pdf. Acesso em 06 de setembro de 2019.

SANTOS, Liana Pereira Borba dos. **Mulheres e revistas: a dimensão educativa dos periódicos femininos *Jornal das Moças*, *Querida* e *Vida Doméstica* nos anos de 1950**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 30ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Publicidade como documento histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora et al. **O uso escolar do documento histórico**. Curitiba: Prograd, UFPR, 1997.

_____; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. Pensamento e ação na sala de aula. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHUMAHER, Shuma. **Um rio de mulheres**: a participação das fluminenses na história do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: REDEH, 2003.

SCOTT, Joan W. “História das Mulheres”. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da História**: Novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

_____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação & Realidade**, v. 15, n. 2, jul./dez., 1990.

SERPA, Leoni Teresinha Vieira. **A máscara da modernidade**: a mulher na revista *O Cruzeiro* (1928-1945). Dissertação de mestrado. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2003. Disponível in: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp000097.pdf>. Acesso em 20 de dezembro de 2019

SHARPE, Jim. A História vista de baixo. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da História**: Novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

SOIHET, Rachel; Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In: PRIORE, Mary Del (org.); PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7 ed., São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Feminismos e antifeminismos**: mulheres e suas lutas pela conquista da cidadania plena. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

_____; PEDRO, Joana Maria. A Emergência da Pesquisa da História das mulheres e das relações de Gênero. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 27, n. 54, p. 281-300, 2007.

_____. História das Mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (org.) **Domínios da História**: Ensaios de teoria e metodologia. 5ªed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

UMBELINO, Giseli Origuela. **“Aprender a desaprender a para reaprender”**: a perspectiva da descolonização do gênero no ensino de história. Tese de mestrado. Cuiabá - Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT, junho de 2018.

VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e História cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

VÁZQUEZ, Georgiane Garabely Heil. Gênero não é ideologia: explicando os Estudos de Gênero. (Artigo) In: **Café História – história feita com cliques**. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/explicando-estudos-de-genero/>. Acesso: 18 de novembro de 2019.

VIEIRA, Paula de Oliveira. **O lugar da mulher nas páginas de O Cruzeiro: O caso de Elegância e Beleza e Da Mulher para a mulher na década de 1960**. 134f. Dissertação (Mestrado em História). Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2014.

WALBY, Sylvia. **Theorizing patriarchy**. Oxford: Basil Blackwell, 1990.