

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA EM REDE
NACIONAL – PROFHISTÓRIA

Joana Adriana Nunes Martins

**AS MULHERES MARAVILHA BRASILEIRAS VÃO À SALA DE
AULA: HISTÓRIA, LUTAS E CONQUISTAS DOS DIREITOS DAS
MULHERES NO BRASIL**

Santa Maria, RS

2018

Joana Adriana Nunes Martins

**AS MULHERES MARAVILHA BRASILEIRAS VÃO À SALA DE
AULA: HISTÓRIA, LUTAS E CONQUISTAS DOS DIREITOS DAS
MULHERES NO BRASIL**

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

Orientador: Professor Dr. José Iran Ribeiro

Co-orientadora: Professora Dra. Nikelen Acosta Witter

Santa Maria, RS
2018

Joana Adriana Nunes Martins

**AS MULHERES MARAVILHA BRASILEIRAS VÃO À SALA DE
AULA: HISTÓRIA, LUTAS E CONQUISTAS DOS DIREITOS DAS
MULHERES NO BRASIL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de Universidade Federal de Santa Maria como parte dos quesito necessários à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovado em 03 de janeiro de 2019:

**José Iran Ribeiro, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)**

**Nikelen Acosta Witter, Dra. (UFSM)
(Co-orientadora)**

Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad, Dra. (UFSM)

Carla Adriana Barbosa, Dra. (SEDUC)

**Jurema Gorski Brites, Dra. (UFSM)
(Suplente)**

**Santa Maria, RS
2018**

DEDICATÓRIA

A todas as mulheres que nos antecederam na luta por um mundo melhor, e que nos servem de inspiração: Anitas, Dandaras, Espertirinas, Nises, Luízas, Marias da Penha, e tantas outras. E a todas que estão por vir, as Camilas, Anas e Eduardas, com suas cores, suas bandeiras, suas *hashtags* e *blogs* e que darão continuidade na construção de uma sociedade mais justa e humana. E, igualmente, aos companheiros de caminhada que sempre estiveram ao nosso lado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a família Nunes Martins por sempre acreditarem em mim e estarem junto em todos os momentos, inclusive perdendo minhas ausências. Em especial às mulheres por terem me ensinado a viver. Ao meu pai Nero Nunes Martins por me dar liberdade de pensar diferente e minha mãe Luíza Nunes Martins (in memória) por me fazer resiliente. Ao meu filho Andrey, por lembrar cotidianamente o que é democracia. Às minhas filhas Camila e Ana Rafaela, por serem a inspiração para a luta. Minha irmã Janaína, Maria Lucia e Leila (primas/irmãs do coração) e meus irmãos Alessandro, Luciano e Álisson e minhas cunhadas Monique e Adriana, por serem meu apoio e força em todas as horas. Agradeço ao meu companheiro Dante Luis Vartha, presente que este mestrado me trouxe, por compartilhar afetos e intelectualidades sempre, em todos os momentos. Meu amor e reconhecimento. Obrigada a vocês mil vezes!

Agradeço também, às/aos colegas das escolas em que trabalhei e com quem dividi angústias e aprendizagens. Meu muito obrigada!

Da mesma forma ao meu orientador e a minha orientadora por estarem sempre disposto/a ajudar. Aos demais professores do mestrado e aos colegas pelos debates enriquecedores. Obrigada!

*“Acredito no amor
Na lâmina da vida
Na beleza dos rolê
Na luz, na luz, na poesia
No bem sem ver a quem
Na vereda louca da esquina
E ainda que nem sempre dos homens
Na justiça
Na beleza das cores
Na liberdade das crenças
A alma desconhece as diferenças”
Todxs – Ana Cañas*

*“Eu acho que a mulher do fim do mundo é aquela que
busca, é aquela que grita, que reivindica, que sempre
fica de pé. No fim, Eu sou essa mulher”*

Elza Soares

RESUMO

AS MULHERES MARAVILHA BRASILEIRAS VÃO À SALA DE AULA: HISTÓRIA, LUTAS E CONQUISTAS DOS DIREITOS DAS MULHERES NO BRASIL

AUTORA: Joana Adriana Nunes Martins

ORIENTADOR: José Iran Ribeiro

CO-ORIENTADORA: Nikelen Acosta Witter

Esta dissertação de mestrado é o resultado de leituras e pesquisas, realizadas a partir da experiência da pesquisadora como mulher e educadora da educação básica na rede pública de ensino em cidades na periferia do estado do Rio Grande do Sul. Tem como objetivo dar visibilidade ao protagonismo das mulheres brasileiras da História do país, assim como também pretende, partindo da problematização e observação das práticas educativas que emergem no cotidiano das escolas – dentro da perspectiva de gênero e do feminismo – dar voz às mulheres. Para tanto, busquei resgatar as biografias de mulheres brasileiras que lutaram por direitos e, com suas conquistas, foram fundamentais para a compreensão de nosso momento histórico. Reflito sobre a invisibilidade das mulheres nos livros didáticos de História, assim como o papel do ensino de História na formação das subjetividades dos sujeitos. Por outro lado, procuro conjecturar sobre as tentativas conservadoras de silenciamento das educadoras/es e o projeto que visa calar nossas vozes, impondo uma ideologia política-militar-religiosa. A fim de instrumentalizar as/os professoras/es trago como produção final uma linha de tempo da História dos Direitos das Mulheres nos Brasil, juntamente com dez *cards* com biografias de dez “Mulheres Maravilha Brasileiras” e um caderno com sugestões de atividades. Portanto, este trabalho se propõe a dar visibilidade às mulheres, fortalecer e incentivar a discussão à cerca de gênero, feminismo e protagonismo feminino. Assim, quer, favorecer a participação efetiva, crítica, autônoma e criativa, tanto de meninas quanto dos meninos, para uma sociedade mais humana, e com mais igualdade e equidade entre as pessoas.

Palavras-chave: Profhistória, ensino de História, feminismo, gênero.

ABSTRACT

BRAZILIAN WONDER WOMEN GO TO THE CLASSROOM: HISTORY, FIGHTS AND ACHIEVEMENTS OF WOMEN'S RIGHTS IN BRAZIL

AUTORA: Joana Adriana Nunes Martins
ORIENTADOR: José Iran Ribeiro
CO-ORIENTADORA: Nikelen Acosta Witter

This thesis is the result of readings and researches based on the experience of the researcher as a woman and educator of basic education in the outskirts public school network in the state of Rio Grande do Sul. It aims to provide visibility to the Brazilian women's protagonism in the history of the country; it also intended, by the problematization and observation of the educational practices that emerge in the daily life of schools – within the perspective of gender and feminism – to give voice to women. For that, I sought to rescue the biographies of Brazilian women who fought for rights and, with their achievements, were fundamental for understanding our historical moment. I reflect on the invisibility of women in History textbooks, as well as the role of history teaching in the formation of subjects' subjectivities. On the other hand, I try to conjecture about conservative attempts to silence educators and the project that aims to silence our voices, imposing a political-military-religious ideology. In order to instrumentalize the teachers, I bring as a final production a timeline of the History of Women's Rights in Brazil, together with ten cards with biographies of ten "Brazilian Wonder Women" and a notebook with suggestions for activities. Therefore, this work intends to provide visibility to women, strengthen and encourage discussion about gender, feminism and female protagonism. Thus, it wants to favor the effective, critical, autonomous and creative participation of both girls and boys, for a more human society, and with more equality and equity among people.

Key words: Profhistory, History teaching, feminism, gender.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

ESP - Escola Sem Partido

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais ou Transgêneros

MESP – Movimento Escola Sem Partido

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PL – Projeto de Lei

PSL – Partido Social Liberal

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: ONDE TUDO COMEÇOU	11
2. A INVISIBILIDADE DA MULHER NA HISTÓRIA DO BRASIL.....	15
2.1 A questão da linguagem	15
2.2 As Mulheres e a invisibilidade, na escola e nos materiais didáticos.....	17
3. SUBJETIVIDADE E HISTÓRIA.....	31
3.1 Os fios que se conectam e a formação dos sujeitos.....	31
4. COLOCANDO O DEDO NA FERIDA E FALANDO DE GÊNERO, SIM! AS TENTATIVAS DO CONSERVADORISMO PARA SILENCIAR NOSSAS VOZES.....	41
4.1 Os movimentos conservadores que visam o silenciamento de nossas vozes	41
5. FEMINISMO E GÊNERO: UM CONVITE AO DIÁLOGO.....	53
6. MULHERES MARAVILHA BRASILEIRAS NA SALA DE AULA.....	60
6.1. Por que Mulheres Maravilhas Brasileiras?	60
6.2 A Linha do Tempo dos Direitos das Mulheres no Brasil.....	61
7 CONCLUSÃO.....	61
REFERÊNCIAS	63
ANEXO A – LINHA DO TEMPO DOS DIREITOS DAS MULHERES NO BRASIL	68
ANEXO B – CARDS COM AS BIOGRAFIAS DAS MULHERES MARAVILHA BRASILEIRAS	70
ANEXO C – CADERNO COM SUGESTÕES DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	79

1 INTRODUÇÃO: ONDE TUDO COMEÇOU

Tratar de Mulheres e gênero nos dias que estamos vivendo torna-se tarefa urgente e necessária, ao mesmo tempo desafiante diante da onda conservadora que ocorre em nível mundial, porém com recrudescimento destacado no Brasil desde 2016. Esta dissertação surge a partir de minhas reflexões e do meu olhar sobre o mundo que me cerca, sobre a escola e meu fazer enquanto professora, sobre as relações que se (re) produzem neste território e também tem a pretensão de trazer um pouco dos não ditos e não vistos da História.

Certa manhã de inverno chego à sala de aula para início de um dia de trabalho. A turma é um terceiro ano do Ensino Médio e o tema é a Segunda Guerra Mundial. Pergunto às alunas e aos alunos o que já ouviram falar sobre o assunto. De imediato começam a surgir falas a partir de filmes ou documentários que viram, e também de materiais didáticos de outros anos. Vou escrevendo no quadro negro as colocações dos alunos. Quando cessam os comentários, questiono sobre a participação da mulher neste evento histórico e o que se seguiu foi um enorme silêncio o qual só foi interrompido por um adolescente que, rindo, diz: “as mulheres estavam em casa, esperando os homens voltarem da guerra... como fazem hoje: esperando os homens”. Ao ouvir isto, surpresa, automaticamente reflito sobre o momento histórico que vivíamos: se de um lado, em pleno século XXI, deparamo-nos com significativos avanços tecnológicos, introdução à era digital, rapidez e acesso às informações, alterações sociais apontando à emancipação das mulheres. De outro lado ainda com inegáveis resquícios de relacionamentos ainda pautados, muitas vezes, pela submissão e evidentes relações de poder e tudo isto contraditoriamente na quase total invisibilidade da mulher nos livros didáticos.

Paro por um instante e olho para a sala de aula. Nela encontro adolescentes – meninos e meninas – com suas histórias, seus contextos de vida, suas próprias expectativas em relação ao mundo, ao país e a nós, suas professoras. Como falar do papel da mulher na História? Onde aparece a participação das mulheres nos materiais didáticos disponíveis? Como estimular a participação destes jovens na vida política do país ou a assumir o protagonismo de suas próprias vidas? Onde, nós mulheres, estamos

colocadas ou nos colocamos nesta sociedade que reproduz estereótipos de famílias, de homens e de mulheres?

Tenho sempre buscado compreender a condição em que ainda vivem grande número de mulheres em nosso país, as quais, segundo dados oficiais ou de organizações dedicadas a este acompanhamento, apontam uma realidade desfavorável a elas (a nós), seja pela ocorrências de violência doméstica, submissão, salários mais baixos, dupla ou tripla jornada¹ etc. Como mãe, mulher, educadora, psicóloga, tenho me deparado a cada dia mais com realidades de alunas e pacientes que sofrem diariamente com estas e tantas outras situações desfavoráveis. Atualmente identifica-se, através de dados como o apontado pelo 12º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, uma agudização destas condições, o que pode indicar que a sociedade apresenta um tipo de adoecimento coletivo, propiciado por uma onda conservadora e reacionária que nos impulsiona a refletir mais e mais sobre nosso papel social. Sinto-me impelida a usar meus espaços de atuação, como as salas de aula das escolas, para contribuir de alguma forma na problematização destas questões que estimule à busca de alternativas para o efetivo enfrentamento de tão dura situação.

Entendo que um dos objetivos do ensino de História é a formação cidadã, como afirma Circe Bittencourt (2004), por conta disso optei por voltar meu olhar às questões de gênero, tema que, conforme minha narrativa inicial tem me sensibilizado e mobilizado, dada a grande incidência em meu cotidiano de atuação, exponencialmente com situações de violência e abuso contra as mulheres e meninas das comunidades que frequento, mas sabe-se que, infelizmente, independe de classe social, credo ou etnia. Percebo a escola como um dos espaços mais favoráveis na (des) construção de identidades, pois é no território escolar que, muitas vezes, preconceitos se cristalizam ou se transformam, sendo, portanto, campo fértil e indicado para a intervenção e debate destas questões. Entender e reconhecer a escola como parte dinâmica da vida social, local em que tudo acontece, onde os mais variados temas circulam e passam a influir na

¹ Entende-se aqui por dupla jornada a mulher que busca conciliar a vida profissional com as responsabilidades do lar e da família e por tripla jornada aquelas que além destas duas atividades também estudam buscando uma melhor qualificação profissional. Para aprofundar-se mais sobre o tema em questão ler o artigo: “A Mulher e a Tripla Jornada de Trabalho: a Arte de Ser Beija-Flor. Autoria de Grazielle Alves Amaral, Adriane Vieira disponível em <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EOR324.pdf>. Último acesso em 26/10/2018.

composição dos sujeitos e das coletividades é tarefa competente ao educador que se coloca como agente de transformação.

Como educadora, no convívio de mais de 15 anos no ambiente escolar, foi possível observar a rara oferta de material didático específico para apoio de trabalho desta natureza, motivo pelo qual o objetivo é a produção deste tipo de material, com destino ao uso pedagógico de apoio às educadoras e aos educadores, que possam, a partir da localização da Linha do Tempo dos Direitos das Mulheres no Brasil, contextualizá-las na História do Brasil e do mundo e, com isto, propiciar a visibilidade e o protagonismo feminino no contexto histórico. Traremos também algumas sugestões de atividades didáticas que possam incentivar e potencializar crianças e adolescente a refletirem e perceberem o papel e atuação da mulher, com isto valorizando-o estimulando às meninas na busca do protagonismo em suas próprias vidas, virtualmente aumentando sua participação, o pensamento crítico e dinamizador que venha a propiciar uma sociedade potencialmente humana, mais justa, igualitária e, sobretudo, diversa.

Começamos a dissertação contando de onde surgiu a ideia de trabalhar com a História do Brasil, entrelaçada às biografias das mulheres que foram fundamentais na constituição de nossa História.

No segundo capítulo procurei traçar um panorama da invisibilidade das mulheres nos livros didáticos de História, pois foi desta observação que surgiu o desejo de adentrar nas questões voltadas ao gênero e ao protagonismo feminino. Para isso iniciei o capítulo partindo da questão da linguagem e das formas de tratamento dadas às mulheres pela Língua Portuguesa.

Já no terceiro capítulo procurei demonstrar como Subjetividade e História estão conectadas e que contribuem sobremaneira para a formação do sujeito, sendo papel da historiadora-educadora favorecer a ocorrência de uma formação mais autônoma, crítica, corajosa e criativa. Aqui buscamos referências teóricas em Jörn Husen, Circe Bittencourt, Guacira Lopes Louro, Giles Deleuze, Félix Guattari, Jill Lepore entre outros.

No capítulo quatro procuramos fazer um breve panorama das tentativas de silenciamento que a educação e, em especial, as/os professoras/es vem sofrendo por parte de movimentos de grupos evangélicos conservadores, principalmente.

O capítulo cinco traz reflexões sobre feminismo e gênero, procurando dialogar com os pensamentos mais contemporâneos destes dois temas e que embasam teoricamente o trabalho. Para isso norteiam este trabalho, entre outras: Judith Butler, Guacira Lopes Louro, Marcia Tiburi e Chimamanda Ngozi Adichie.

No último capítulo procurei descrever brevemente o resultado de minhas leituras, pesquisas e produção. Portanto, explico o porquê da referência à heroína de história em quadrinhos “Mulher Maravilha” e da possibilidade de servir de inspiração para trabalharmos com as Mulheres Brasileiras que foram fundamentais para constituição de nossa História. Para a realização desta dissertação de mestrado, além de pesquisar em banco de teses e dissertações, como o scielo, capes, pepsic, google acadêmico, consultei sites e a literatura disponível sobre o tema.

Esta dissertação, como já mencionado, tem prioritariamente o objetivo de colocar-se como material de apoio pedagógico aos educadoras/es, abordando as mulheres no contexto da História das Mulheres Brasileiras, buscando, através da reflexão, a construção da consciência crítica e autônoma de nossas/os alunas/os, incentivando-as/os à participação e ao protagonismo de suas próprias vidas privadas e no coletivo.

2. A INVISIBILIDADE DA MULHER NA HISTÓRIA DO BRASIL

2.1 A QUESTÃO DA LINGUAGEM

A linguagem é um potente instrumento ideológico tanto na construção de identidades quanto na expressão das relações de poder. A Língua Portuguesa não foge a esta premissa se observarmos seu cunho machista incidental uma vez que, de acordo com norma culta, se houver um homem no grupo e cinquenta mulheres, deve prevalecer o gênero masculino como termo universal, ainda que a diferença numérica a favor das mulheres supere a do homem. Problematizando a questão, há que se perguntar: por que as mulheres se sentem incluídas quando são tratadas no masculino, mas os homens, mesmo em minoria, não se incluem na forma de tratamento no feminino? Recorro a Paulo Freire² em uma de suas obras escreve sobre o uso da linguagem como expressão de um discurso machista e que, para mudar o mundo e torná-lo menos injusto, há que se mudar a linguagem e a forma de tratamento.

A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa.

A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo. Por isso mesmo, ao escrever ou falar uma linguagem não mais colonial eu o faço não para agradar a mulheres e desagradar a homens, mas para ser coerente com aquele mundo menos malvado de que falei antes. (FREIRE, 1992, p. 68)

Rebecca Solnit (2017) entende que a linguagem, assim como os não ditos, é uma importante forma de leitura do mundo. Aquilo que não falamos, ou a forma como as nomeamos, diz muito sobre o mundo que habitamos, seja ele externo ou interno. Para a autora

Linguagem é poder. Quando se transforma “tortura” em “interrogatório reforçado” ou crianças assassinadas em “danos colaterais”, quebra-se o poder da linguagem de transmitir significado, seu poder de nos fazer enxergar, sentir, dar importância. Mas isso funciona nos dois sentidos. Pode-se usar o

² Em seu livro *Pedagogia da Esperança*, o autor Paulo Freire (1992, p. 68) conta que após lançamento de livro nos Estados Unidos passa a receber inúmeras cartas das norte-americanas questionando a linguagem usada por ele, que a elas parecia ser um discurso machista. A partir desta provocação sobre o assunto, o autor faz a referência citada.

poder das palavras para enterrar o significado, ou então para desenterrá-lo e fazê-lo vir à tona. Se você não tem palavras para nomear um fenômeno, uma emoção, uma situação, não poderá falar a respeito, o que significa que não poderá se reunir com outras pessoas para tratar do problema, e muito menos mudar a situação. (SOLNIT, 2017, p. 165-166)

Começo, portanto, aqui com uma observação sobre a redação do texto. Optei, em alguns momentos, por usar como flexão de gênero o feminino em primeiro lugar, contrariando a normativa gramatical, pois entendo que as palavras têm força e que um dos pressupostos é promover a desconstrução, colocar as mulheres, mesmo estando em maioria, em uma condição de subordinação ao gênero masculino estaria contribuindo para a manutenção do *status quo*. Como escreveu Freire (1992), mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória.

Para além de usarmos a linguagem de forma a contribuir para a democratização de gênero, a que se pensar melhor sobre estas questões e nesse sentido a reflexão deve permear sempre o fazer da educadora do início ao fim de sua aula, em suas pesquisas e práticas, para que essa postura frente ao mundo e a vida contribua para a ocorrência de mudanças possíveis no contexto educacional, assim como na sociedade em que vivemos. Nesse sentido, a língua é o veículo de nossa ligação com o mundo, expressa mais do que nossos pensamentos, retrata aquilo que repetimos muitas vezes sem a devida reflexão. Ao expressar nossos sentimentos e ideias estamos, muitas vezes, nos (des) construindo e a sociedade ao nosso redor.

Guacira Lopes Louro (1997, p. 64) refere que

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por estas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas estas 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.

A linguagem mais do que um veículo de comunicação denota a expressão do que pensamos e a dimensão do que entendemos por sociedade, por mundo e as opções que fazemos em nossa prática cotidiana. Louro (1997, p. 65) afirma que a linguagem é

O campo mais eficaz e persistente – tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito “natural”. Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que fazemos de expressões consagradas, supomos que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação. No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças.

A falta do debate de questões de gênero e as distorções havidas em torno destes temas pode contribuir para, como o exemplo do aluno citado, tanto em relação às mulheres e sua História, quanto em relação aos demais aspectos que envolvem as questões de gênero e sexualidade. Entendo que é papel de toda/o educadora/r refletir cotidianamente, avaliando-se permanentemente e fazendo também o questionamento da sociedade, sobre que visão de mundo estamos atuando e como isto está incidindo na formação dos jovens e como estes promoverão as transformações necessárias a este mundo. Um olhar sempre atento, às nossas práticas, se impõe de forma a propiciar a problematização de maneira ampla sobre as relações de gênero, na tentativa de entender, minimamente, toda a diversidade de cores que compõem este arco-íris social e as relações que as permeiam. É Louro (1997, p. 64-65) que coloca também:

Os questionamentos em torno desses campos, no entanto, precisam ir além das perguntas ingênuas e dicotomizadas. Dispostas/os a implodir a ideia de um binarismo rígido nas relações de gênero, teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá que lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia.

Portanto, neste sentido, há que se observar os ditos e também os não ditos, os invisibilizados da História, pois estes silêncios e lacunas também nos dizem muito. A linguagem institui tanto quando nomeia e expressa, quando cala negando a existência dos sujeitos.

2.2 AS MULHERES E A INVISIBILIDADE, NA ESCOLA E NOS MATERIAIS DIDÁTICOS

Retornando ao trabalho desenvolvido com a turma anteriormente mencionada, ao comentar com eles sobre o dado de que houve em torno de um milhão de mulheres soviéticas, entre outras nacionalidades, que lutaram ativamente na Segunda Guerra

Mundial³, exercendo funções de franco atiradoras, em equipes de blindados como combatentes de infantaria, dentre outras, causo espanto, pois além dos livros didáticos de história, a indústria cinematográfica também pouco destaca o papel da mulher e sua participação nas guerras, como também em revoluções, na cultura, na ciência, na educação, no feminismo.

Portanto, há que se falar e problematizar gênero e feminismo sim! Torna-se urgente abordar estes temas e, mais que isto, nos instrumentalizarmos para fazê-lo, desconstruindo o conservadorismo. Vê-se há algum tempo, movimentos em nível de congresso nacional, assembleias estaduais e câmaras municipais de vereadores, as bancadas evangélicas – Frente Parlamentar Evangélica⁴, principalmente, e, através também das mídias e redes sociais, a tentativa de introduzir pautas conservadoras e reacionárias para sociedade e utilização de instrumentos e formas distorcidas, ideologicamente manipuladas para isto. A tentativa de proibição e silenciamento da escola frente a temas como a sexualidade, gênero e diversidade religiosa é um claro exemplo disto. O que Fernanda Pereira de Moura (2016, p. 18) muito bem classifica como uma tentativa de barrar o processo de laicização do Estado e secularização da sociedade, através da reação ao que os grupos conservadores chamam de “ideologia de gênero”.

Aqui faço uma ressalva e nesse sentido, esclareço o que entendo por conservadorismo e tomo emprestado a explicação de André Botelho e Gabriela Nunes Ferreira (Botelho e Ferreira, 2010, p. 11 *apud* Moura, 2016, p. 15) sobre o que é conservadorismo. Este

[...] não deve ser confundido com tradicionalismo. Esse último se apresenta como uma característica psicológica universal, comum a todos os homens em todas as épocas, de apego quase instintivo a modos de vida antigos, em geral como reação defensiva a tendências reformistas. O conservadorismo, por sua vez, é uma estrutura mental objetiva, dinâmica e condicionada historicamente. Estrutura objetiva, pois se trata de um modo de pensar e agir

³ Sobre esse tema, em sua obra “A guerra não tem rosto de mulher” Svetlana Aleksievitch (2016, p.8-23) conta que mais de um milhão de mulheres soviéticas e também russas, bielorrussas, ucranianas, tadjiques, lutaram no front contra os nazistas e eram além de médicas, enfermeiras, franco atiradoras, fuzileiras, soldadas de infantaria, tanquista e outras especialidades militares.

⁴ Grupo político que tem atuado, principalmente no Congresso Nacional, composta em sua grande maioria por católicos carismáticos e evangélicos das mais variadas vertentes protestantes e, principalmente, pentecostais e neopentecostais. Entende-se como Frente parlamentar ou bancada como sendo um grupo de membros dos poderes legislativos federal, estaduais e municipais que tem que atuam de maneira conjunta, defendendo interesses e temas comuns, apesar de muitos serem membros de partidos diferentes. Disponível em:
<<http://www.camara.leg.br/internet/deputado/frentes.asp>> Acesso em 03/12/2018

que de alguma forma transcende a subjetividade individual, por ser função do desenvolvimento da sociedade. Diferentemente do tradicionalismo, quase exclusivamente reativo, o conservadorismo moderno é coerente e reflexivo, pois surge como movimento consciente de oposição ao movimento “progressista”, ou ao pensamento liberal-burguês. Por isso, diz Mannheim, em última instância o conservadorismo é o tradicionalismo tornado consciente.

Diante desta argumentação é que mais uma vez retomo a importância da necessidade de enfrentamento ao avanço deste movimento conservador e nada mais oportuno que desvelar acontecimentos históricos em que podemos observar o passado da humanidade e onde se pode evidenciar a participação e protagonismo de mulheres em muitos setores, como cientistas, guerreiras, pensadoras, políticas, educadoras, artistas, trabalhadoras, revolucionárias, apesar de nem sempre serem citadas nos registros históricos e/ou historiográficos, ficando sempre a cargo dos homens o papel principal. Em razão disto, nosso trabalho, que se fundamenta na teoria feminista e questiona a sociedade patriarcal conservadora que submete homens e mulheres, sujeitando-as às suas regras, se empenha na produção de material de apoio didático que possibilite o ensino de História e impulse a visibilidade do protagonismo feminino, mostrando a participação das mulheres na construção da História do Brasil.

Neste sentido, se faz necessário preliminarmente questionar: como abordamos as questões de gênero em nossas salas de aula? Afinal, porque esta quase invisibilidade feminina nos livros didáticos de História e nos livros de demais áreas do conhecimento? Isto amplia a dificuldade de se trabalhar estas questões em sala de aula? Acredito que sim. Pois apesar de alguns materiais já trazerem citações em boxes ou no próprio corpo do texto, ainda são poucas e incipientes as produções nestes moldes. Observa-se, ainda, que as dificuldades por parte das/os educadoras/es em tratar destes temas em sala de aula ocorrem por motivos diversos, mas despontam em conversas informais na sala das/os professoras/es referências à ausência de material específico, bem como a exclusão do tema ou o tratamento superficial dispensado a ele quando trabalhado nas formações iniciais ou continuadas.

Entendo que precisamos refletir mais sobre estas e outras situações cotidianas do ambiente escolar em que estamos inseridas, em que formamos e também somos formadas por elas, pois quando identificamos que nas escolas, paradoxalmente, há forte presença do feminino seja na figura de educadoras ou educandas, mas a prática ainda é permeada por materiais didáticos essencialmente produzidos pelo viés masculino, o não

questionar ou refletir sobre isto continuará contribuindo para a permanência de uma educação alienada de sua condição basilar, qual seja a da transformação e evolução social. E dar maior visibilidade às mulheres, assim como aos grupos que são minoria na escola como as/os homossexuais, nomeá-los, respeitá-los, tornar visível a rica diversidade existente não somente nas escolas, mas no mundo, é que fará do espaço escolar um elemento efetivo no processo civilizatório.

Importante ressaltar que com a proposta de ampliação desta discussão não se busca menosprezar a atuação do homem na construção das sociedades, mas a inserção da mulher como participante ativa dos processos que construíram e constroem a história da humanidade o que, seguramente, será positivo à estruturação de um mundo mais democrático, igualitário e diverso, conforme esclarece Marcia Tiburi (2018, p. 11-12) ao afirmar que:

O feminismo nos leva à luta por direito de *todas, todes e todos*. **Todas** porque quem leva essa luta adiante são as mulheres. **Todes** porque o feminismo liberou as pessoas de se identificarem somente como mulheres ou homens e abriu espaço para outras expressões de gênero – e de sexualidade – e isso veio interferir no todo da vida. **Todos** porque luta por certa ideia de humanidade (que não é humanismo, pois o humanismo também pode ser um operador ideológico que privilegia o homem em detrimento das mulheres, dos outros gêneros e até mesmo, das outras espécies) e, por isso mesmo, considera que aquelas pessoas definidas como homens também devem ser incluídas em um processo realmente democrático, coisa que o mundo machista – que conferiu aos homens privilégios, mas os abandonou a uma profunda miséria espiritual – nunca pretendeu realmente levar à realização.

A proposta de produção de material didático que viesse a dar mais visibilidade às mulheres e seu protagonismo histórico, a partir do olhar da mulher, acabou por apresentar certo grau inesperado de dificuldade, pois pouco ou quase nada se encontrou de materiais didáticos cuja apresentação se desse na forma que propusemos e que proporcionassem uma discussão acerca destas questões na escola. Isso ratifica nossa ideia de que precisamos continuar a ocupar os espaços de produção do conhecimento, para que, ao se visualizarem também como agentes fundamentais na constituição histórica, social e cultural, mais mulheres assumam o seu papel e o protagonismo tanto em suas vidas pessoais quanto na construção coletiva da sociedade, independente de gênero. Esta deve ser uma luta de *todas, todos e todes*⁵ que busquem um mundo com maior equidade.

⁵ A filósofa Marcia Tiburi em seu livro “Feminismo em comum: para todas, todes e todos” referencia que, para identificar o gênero não binário em lugar do “x” ou “@”, optou por usar a letra “e” (como

Muitas histórias podem ser captadas a partir do olhar da/o professora/r e a escola é um território riquíssimo para estas reflexões. (Re) Pensar nossa prática e a partir dela nos reinventarmos, faz parte do cotidiano e do nosso fazer. E este alinhamento da práxis pode ocorrer ao se observar e buscar o sentido das falas e também dos silêncios. Assim me repenso quase todos os dias como educadora e também como mulher. E foi através de situação ocorrida entre alunos, no “território da escola”, que surgiu a necessidade de um olhar mais atento à complexidade da questão:

- Menina não joga futebol! Grita na quadra da escola um menino de mais ou menos 14 anos. Do lado de fora a menina rebate:

- Joga sim, e eu jogo melhor que uns que estão aí!

E o bate-boca está formado.

Observo a cena enquanto vou me aproximando, de um lado o menino que lidera o grupo argumenta que a menina não pode jogar porque chora, a menina por sua vez enraivecida diz que não chora que eles não a aceitam porque ela é mulher e joga bem melhor do que eles. Tento argumentar com o menino que poderiam fazer times mistos, pois faltam meninos para completar o time, mas ele reage dizendo que menina não joga futebol, joga vôlei e pronto! Ela cansada da discussão me diz:

- Deixa sora não adianta, nem quero mais jogar com esses piás!”(Diário de campo 16/05/2017) ⁶

Saí daquele recreio com uma sensação estranha de fracasso por não ter conseguido dissuadir alguns meninos a mudarem de ideia. Refleti ensimesmada que algo não estava certo. Várias perguntas povoaram minha mente: de onde eles tiraram que menina joga 'somente' vôlei?

Da mesma forma, como entender que meninas ainda não podem jogar futebol sem causar alguma estranheza? O Brasil é conhecido como o país do futebol, sendo o esporte mais popular, mas há uma seleção feminina de futebol que não tem o mesmo reconhecimento e valorização que a icônica seleção masculina, apesar de termos a maior futebolista feminina – Marta – eleita seis vezes a melhor jogadora de futebol do

em *todes* de modo a não criar barreiras para a acessibilidade do conteúdo por deficientes visuais.
(N.da E.)

⁶ O diário de campo tem se tornado uma ferramenta fundamental em meu fazer pedagógico, nele anoto os ocorridos durante o dia de trabalho, mas para além disso ele serve também para expressar as emoções que me mobilizam, constituindo-se em um espaço de reflexão, neste sentido Brito e Ferreira (2010, p. 22) apontam que a prática do diário é como uma possibilidade de reflexão dos sujeitos sobre a sua própria prática tendo no diário de campo ou de pesquisa o relato suas observações no sentido de que o uso do diário fundamenta-se em uma tarefa de trabalho com os professores implicados na investigação. Nesse processo registram-se de forma sistematizada os conhecimentos, saberes e experiências, os gestos, falas e significados, produzidos e explicitados pelos sujeitos envolvidos. Para saber mais sobre diário de campo e sua utilização como dispositivo de trabalho e de pesquisa, disponível na página <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/5286/5067>, último acesso em 06/11/2018.

mundo. Porque as meninas ainda enfrentam barreiras para jogar futebol? Muitas ainda são impedidas com o entendimento relatado acima, outras sofrem ao terem a sua sexualidade e seu gênero questionados ou são tratadas como piada por gostarem de praticar futebol ou por entenderem do assunto tanto quanto os homens. Como são feitas as práticas de educação física na escola, e onde estão as questões de gênero nesta e em outras disciplinas das diversas áreas do conhecimento? Como estamos abordando tais questões em nossas salas de aula?

Quanto a isso Louro (1997, p. 75) conclui que o uso de alinhamentos, a formação de grupos e outras estratégias típicas dessas aulas, permitem que o professor ou a professora exercite um olhar escrutinador sobre cada estudante, corrigindo condutas, posturas físicas, corpos, enfim, examinando-o/a constantemente. Entendo que precisamos refletir mais sobre estas e outras situações cotidianas do ambiente escolar, pois é a partir destas relações que formamos a subjetividade de todos os sujeitos envolvidos na comunidade escolar, produzindo reflexões, materiais e pesquisa que nos instrumentalize a potencializar os espaços de fala e de ação, dando também visibilidade às mulheres na sociedade atual e desconstruindo esse binarismo, baseado, principalmente, na estrutura biológica dos seres. Louro (1997, p. 77) refere que se

Se pretendemos ultrapassar as questões e as caracterizações dicotomizadas, precisamos reconhecer que muitas das observações – do senso comum ou provenientes de estudos e pesquisas – se baseiam em concepções ou em teorias que supõem dois universos opostos: o masculino e o feminino. Também aqui é evidente que a matriz que rege essa dicotomia é, sob o ponto de vista da sexualidade, restritamente heterossexual. Como uma consequência, todos os sujeitos e comportamentos que não se “enquadram” dentro dessa lógica ou não são percebidos ou são tratados como problemas ou desvios.

O ano de 2018 no Brasil tem se revelado de ebulição em vários aspectos, principalmente no contexto afirmativo onde se percebeu através das redes sociais e outras mídias além da tradicional, também nas ruas o posicionamento de alguns movimentos sociais feministas⁷, assumindo o protagonismo histórico ao posicionar-se contra o tom dado pelo candidato presidencial do PSL em sua campanha eleitoral, o qual fez intenso uso de posições misóginas, racistas e discriminatórias. Este movimento social, apesar da resistência apresentada por grupos mais vinculados às igrejas

⁷ Referimos aqui às manifestações de repúdio às reiteradas falas do candidato à presidência da República, Jair Bolsonaro (PSL/RJ), que tomaram as ruas das principais cidades do país do período de campanha eleitoral. Para compreender mais sobre estes tema: <https://medium.com/qg-feminista/olen%C3%A3o-%C3%A9-um-movimento-feminista-4a21b0238f59> último acesso em 06/11/2018.

evangélicas e aos católicos carismáticos, logrou êxito ao mobilizar grande parte da opinião pública, fazendo contraponto, ao que os grupos conservadores classificam como “ideologia de gênero”. O movimento teve extrema importância na medida em que deu às mulheres grande visibilidade, colocou em pauta não somente as questões feministas, que por si já seria um grande feito, mas também apresentou a defesa ampla a democracia, a um Brasil mais justo, tolerante e inclusivo.

Foi a partir destas reflexões cotidianas e da minha prática como docente, que busquei problematizar as relações de gênero, de poder e a produção do conhecimento histórico a partir do olhar feminino e feminista, propondo estratégias de desconstrução do que vem sendo posto nos materiais didáticos, produzindo outro que traga o contexto da História do Brasil a partir de biografias de mulheres que também protagonizaram essa História. A intencionalidade se fixa na subversão da lógica apresentada na maioria dos livros didáticos de História, uma vez que as meninas e os meninos, em sua grande maioria, pode introjetar, de forma subtendida, que os espaços de comando, de liderança ou destaque são na maioria das vezes ou devem ser ocupados por homens e que às mulheres cabe à invisibilidade e o silêncio. Ou seja, tornar visível àquelas silenciadas e esquecidas pela História e trazer à tona as conquistas obtidas através de suas lutas para que mais jovens estimulem-se ao protagonismo e à ação potente e criativa de novos modos de vida, de ser e de estar em sociedade.

Sabe-se da ocorrência de algumas experiências de produção de materiais literários que fazem contraponto a esta realidade e pode-se citar como exemplos o livro “Histórias de ninar para crianças rebeldes – 100 fábulas sobre mulheres extraordinárias”, de Elena Favilli (2017) e Francesca Cavallo, que conta de forma breve a história de cem mulheres extraordinárias, das mais diversas nacionalidades e sua contribuição em muitas áreas profissionais. Quase no mesmo estilo, há também o “Wonder Women – 25 mulheres inovadoras, inventoras e pioneiras que fizeram a diferença” escrito por Sam Maggs (2017) e ilustrado por Sophia Foster-Dimino; “Mulheres Incríveis: artistas e atletas, piratas e punks, militantes e outras revolucionárias que moldaram a História do mundo”, escrito por Kate Schatz (2017) e ilustrado por Miriam Klein Stahl, que apresenta mulheres de todos os continentes, dentre as quais as brasileiras: Elza Soares, Marta, Debora Diniz, Maria da Penha e Sonia Bone Guajajara. No Brasil as publicações mais conhecidas são “Extraordinárias:

mulheres que revolucionaram o Brasil”, escrito pelas jornalistas Duda Porto de Souza (2017) e Aryane Cararo, que apresenta as brasileiras que contribuíram para revolucionar a História do Brasil, como Anita Garibaldi, Zuzu Angel, Leila Diniz, Chiquinha Gonzaga e tantas outras mulheres extraordinárias. Ainda temos como material literário “50 Brasileiras Incríveis para conhecer antes de crescer” de autoria de Debora Thomé (2017), indicado ao prêmio Jabuti de Literatura Infantil – 2018. Este livro é o primeiro que se propõe a compilar os dados biográficos e os feitos de mulheres nascidas no Brasil, ou “abrasileiradas”, que revolucionaram o país, e tem como objetivo divulgar a biografia de mulheres cuja contribuição histórica é pouco difundida ou mesmo desconhecida.

A historiadora de Harvard, Jill Lepore (2017) produziu “História Secreta da Mulher Maravilha”, o resultado de sua pesquisa sobre a super-heroína criada pelo psicólogo William Moulton Marston, nos Estados Unidos na década de 1940. Retrata a façanha cultural e intelectual de uma personagem considerada o “elo perdido” na história da luta pelos direitos das mulheres. Em sua obra relata que junto as revistas em quadrinhos da Mulher Maravilha eram distribuídos nas escolas públicas do país encartes contando as biografias de mulheres norte-americanas que se destacavam nas mais diversas áreas, as chamadas “Mulheres Maravilhas da História”. De acordo com a pesquisadora cada capítulo de Mulheres-Maravilha da história “perfilava uma mulher diferente. Uma das funções da série era festejar a vida de mulheres heroicas e explicar a importância da história feminina” (Lepore, 2017, p. 273), além de promover a revista.

Dentro destes moldes desejado de produção não encontrei outro material disponível para análise⁸. Tal fato demonstra a relevância da produção acadêmica de instrumentos que possibilitem a pesquisa e facilitem o planejamento das atividades docentes. Estes precisam incluir as questões de gênero na pauta do trabalho em sala de aula, articulando-o ao ensino de História e buscando superar a abordagem vigente, perspectivas tradicionais, lineares, etnocêntricas e masculina de História.

Porque esses materiais servem de exemplo?

Estes materiais citados como exemplo, são de fácil leitura, com ilustrações que despertam nas crianças e adolescentes o interesse em manuseá-los, servindo como bom

⁸ Durante a escrita desta dissertação outras obras surgiram como “Lute Como Uma Garota – 60 feministas que mudaram o mundo” das autoras: Laura Barcella e Fernanda Lopes (2018). Editora Cultrix. O referido livro traz a biografia de 60 feministas entre elas 15 Brasileiras que Foram à Luta – 15 Perfis Biográficos para entender a História do Feminismo no Brasil.

aporte de trabalho, para além de estimular a leitura e a interpretação. Também contribuem para a aquisição do conhecimento histórico e assim podem estimular a melhora da autoestima, pois dão visibilidade ao protagonismo das mulheres e promovem a igualdade e a equidade de gênero ao colocar as mulheres no cenário da História. Materiais didáticos que se aproximem dos listados podem servir como dispositivo de debate e são passíveis de utilização pedagógica fornecendo subsídios às professoras e professores, visto que, praticamente, não existe material pedagógico sobre as mulheres e seu protagonismo histórico.

Neste sentido, aponta Lepore (2017, p. 272) que a ideia da criação da personagem da

Mulher-Maravilha era uma forma de propaganda feminista, insistia Marston: “A ‘Mulher-Maravilha’ foi concebida pelo Dr. Marston para estabelecer, entre as crianças e os jovens, um modelo de feminilidade forte, livre e corajosa: para combater a ideia de que as mulheres são inferiores aos homens, e para inspirar meninas à autoconfiança e às realizações no atletismo, nas ocupações e profissões monopolizadas pelos homens.” Ela não foi criada para ser uma supermulher; foi criada para ser todas as mulheres.

Produzir material didático que conte a história das mulheres e a sua atuação na constituição da História do Brasil pode favorecer o debate à cerca das questões referidas e também incentivar o protagonismo feminino nas mais diversas áreas da sociedade brasileira, como também instrumentalizar as/os educadoras/es na tarefa de conscientizar as/os jovens e colaborar a ocorrência de mudanças sociais.

Portanto, objetivamos produzir um material para uso pedagógico que trate da História de mulheres sem que seja desvinculada da História Geral. Em outras palavras, pretende-se um material que tenha as mulheres como “porta de acesso” e não como um apêndice da História oficial ou um recorte no canto da página, e ao contar suas Histórias se possa também contextualizá-la com a História dos demais sujeitos históricos, conectando-as ao Brasil e ao mundo.

Para a realização deste trabalho escolhemos contar a biografia de mulheres que tiveram destaque na História do Brasil, seja em movimentos sociais, culturais, artísticos e/ou político, localizando-as numa Linha do Tempo da História. Para fontes das narrativas utilizamos as mais diversas referências, buscando, de forma contextualizada e com uma linguagem acessível às crianças e adolescentes, dar visibilidade à participação de brasileiras maravilhosas.

A partir de pesquisa foi realizada nos mais diferentes materiais como: dissertações, teses, biografias, revistas, páginas de internet, músicas, poesias, pinturas, entre outras fontes. Foram selecionadas 10 mulheres e os critérios de seleção foram os seguintes: a) protagonismo na História da Luta pelos Direitos das Mulheres Brasileiras; b) pioneirismo em suas áreas de atuação; c) invisibilidade da história de algumas delas nos livros didáticos e na sociedade; d) possibilidade de, a partir das histórias de vidas destas Mulheres Maravilha Brasileiras e sua contextualização histórica, criar uma linha de tempo da História dos Direitos das Mulheres no Brasil; e) admiração da pesquisadora pelas histórias de vidas das personagens; f) disponibilidade de materiais a respeito para pesquisa. A partir do levantamento das histórias de cada uma, foi construída a Linha do Tempo da História dos Direitos das Mulheres editada juntamente com uma Linha de Tempo de História Geral e do Brasil, para que assim facilite à/ao educadora/r a localização no tempo e no espaço da História do Brasil. Favorecendo, assim, através do encarte, a visualização e exposição das linhas do tempo. Definiu-se que as trajetórias seriam descritas brevemente na própria linha do tempo e juntamente seriam elaboradas biografias que seriam colocadas em *cards* para que os jovens possam manuseá-las e assim se inspirarem. Também foram incluídas sugestões de atividades pedagógicas que podem ser utilizadas, uma de cada vez, ou juntas como fechamento de trabalho. Tendo como base a história de cada personagem e a trajetória da História dos Direitos das Mulheres no Brasil.

Buscou-se a partir da investigação materiais que conectassem o tema gênero e ensino de História e a invisibilidade das mulheres ao protagonismo histórico nos livros didáticos de História. Neste sentido, existe pouca ou quase nenhuma produção acadêmica que interligue o tema central deste. Observou-se certa lacuna na produção historiográfica em relação à temática de gênero que contemple a História das Mulheres, destacando sua inserção no contexto histórico brasileiro. Portanto, as pesquisas neste campo ainda são incipientes, carecendo de a atenção para temas que subsidiem a produção de materiais que favoreçam o diálogo entre a produção historiográfica e o ensino de História.

Neste sentido, Larissa Klosowski de Paula (2017, p.139) afirma⁹ que, ao analisar a forma como as mulheres são retratadas nas três coleções mais distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático, em 2015, “a temática mulheres não está totalmente ausente nos livros didáticos, porém a forma como ainda são retratadas é simplória”. De acordo com a autora, são raros os registros que tratam as mulheres como protagonistas ou em papéis relevantes. Percebe-se em uma das coleções que ao tratar, por exemplo, do movimento sufragista, nenhuma mulher é citada com destaque, liderança ou participação. Refere apenas o fato histórico geral, sem o protagonismo feminino, o que colabora de forma intrínseca e direta para a manutenção da invisibilidade das personagens no contexto histórico.

Para Paula a forma como o tema é mostrado nas coleções de livros didáticos do ensino médio analisadas “não permite uma formação concisa da consciência histórica”. Complementa ainda que “raramente a temática das mulheres, quando presente nos capítulos dos livros analisados, permite interligações com o conteúdo e/ou que se possa construir a consciência histórica em torno deste objeto.” Em sua análise, observou ainda o “uso de grandes personagens, da desigualdade de gênero, da situação de submissão, do trabalho fora de casa, do direito ao voto e o papel de esposa e mãe” (PAULA, 2017, p. 161). Porém, a autora ressalta que não é dado o devido destaque às personagens reconhecidas protagonistas, pouco visíveis. Ao citar, por exemplo, o nome de uma rainha, a menção não relaciona a personagem ao descrito no capítulo ou sua participação no contexto.

Da mesma forma, ao tratar sobre gênero e submissão, os livros didáticos somente mencionam que as mulheres não possuíam independência, sem que isto seja explicado no contexto mais amplo. No que diz respeito às relações de trabalho, Paula observa que, embora seja mencionado que as mulheres exercem atividades remuneradas, na perspectiva do papel de mãe e esposa, aparecem sempre atreladas à personagens masculinas, eliminando da História, por exemplo, as ocorrências das muitas famílias geridas por mulheres no passado e na atualidade. No tocante aos direitos sociais, aparecem questões relacionadas ao divórcio, ao direito à propriedade, que foram

⁹ Em sua dissertação de mestrado a autora analisa as três coleções mais distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático no ano de 2015. São elas: História, Sociedade e Cidadania, de Alfredo Boulos Junior, Editora FTD, História Global – Brasil e Geral, de Gilberto Cotrim, editora Saraiva; e História – Das Cavernas ao Terceiro Milênio, de Patrícia Ramos Brack e Myriam Becho Mota, editora Moderna.

conquistados ou suprimidos, mas não há maiores considerações. Ainda neste sentido, a autora (2017, p. 164) coloca que “nenhuma das coleções chama a atenção explicitamente, para o fato de que a disparidade entre homens e mulheres foi historicamente construída e que ainda é uma permanência na conjuntura atual”

Paula (2017, p. 165) destaca ainda que:

As concepções culturalmente construídas acerca do feminino ainda são carentes nas coleções, de modo que em apenas uma delas identificamos um texto que trata sobre a questão da imposição da indústria da beleza sobre os padrões de corpo e vestuário femininos, por exemplo. Ainda permanece a carência de ações afirmativas que caminhem para a mudança do imaginário diante do enfrentamento de concepções machistas e de suas raízes.

Portanto, pode-se dizer que muito ainda há que se caminhar na produção de materiais didáticos que coloquem as mulheres em posição de protagonista dos eventos e movimentos sociais, de conquistas de direitos e de resistência. Somente assim se poderá colaborar com a erradicação da opressão que sofrem. Ainda em relação às mulheres e a sua invisibilidade nos livros didáticos de História, Paula (2017, p. 174) refere que:

Em relação as mulheres, tivemos dificuldade na identificação das competências em todas as coleções, posto que haja carência no que se refere à inserção efetiva da história das mulheres nos conteúdos dos livros didáticos de todas as coleções analisadas, de modo que, muito mais acentuada que nos demais conteúdos, a consciência histórica em torno dessa temática não se consolida, ou seja, os elementos que permitiriam experienciar a história das mulheres são escassos, as formas de interpretar essa temática não são fomentadas e nem há incentivo à orientação ao tempo presente. Essa conjuntura termina por estagnar a temática feminina, não fomentando rupturas com os padrões construídos e consolidados socialmente e não atendendo aos âmagos de equiparação entre homens e mulheres que os documentos norteadores propõem.

Desta forma, pode-se afirmar que, apesar de todo movimento que há hoje inspirado no feminismo, na resistência e na luta por igualdade e equidade ainda nos livros didáticos de História, as mulheres permanecem como sujeitos circundantes, periféricos, invisíveis na maioria das vezes em relação à sua participação da construção histórica do país. As lacunas indicadas pela pesquisadora corroboram o reconhecimento desta ausência e a necessidade de, a partir disto, problematizar e se investir em produções que coloquem a mulher também como tema central e em coparticipação com os homens nos processos históricos.

Antes de qualquer outro espaço, a escola é o território por excelência para a desconstrução de estereótipos e padrões da sociedade tradicional e conservadora, que tenta impor o seu modelo machista e patriarcal de convivência. Ao reproduzirmos formatos tradicionais como a norma, excluímos a gama de diversidade dos modelos de família e sociabilidade possíveis de existência. Certamente, a invisibilidade das mulheres no campo da história colabora para o silenciamento e a naturalização das situações de submissão feminina. Como pensar a equidade de gêneros se a participação das mulheres no campo histórico e social somente é mostrada em notas de rodapé e em pequenos quadros ilustrativos nos livros didáticos?

Atualmente no Brasil, escola e sociedade têm sido assediadas de forma constante por grupos e propostas conservadoras, que buscam reforçar o modelo de sociedade patriarcal, visando impedir até mesmo a menção nos currículos escolares às questões de gênero. Moura (Miguel, 2016, p. 592 apud Moura, 2016, p. 94-95) em sua dissertação de mestrado, refere que as instituições públicas, e nesse caso a escola tem sido o palco principal de atuação, vem sofrendo ataques crescentes de um discurso conservador de cunho religioso, que se opõe fortemente ao processo de laicização e secularização das instituições. Para ela,

Católicos e evangélicos têm atuado conjuntamente contra o processo de laicidade e secularização, em defesa dos interesses cristãos. Para Miguel, “uma das características notáveis da política brasileira dos anos 2010 é o avanço, no debate público, de vozes abertamente conservadoras” (MIGUEL, 2016, p. 592). Segundo o autor, [...] é razoável estabelecer que, a partir do fim da ditadura militar, o combate à desigualdade extrema e a defesa dos direitos humanos formavam a base de um consenso – mesmo que apenas verbal – entre todas as forças políticas relevantes. Havia quem se insurgisse contra este consenso, mas eram excêntricos sem maior peso no debate público. Agora, ao contrário, é perceptível uma significativa presença de discursos em que a desigualdade é exaltada como corolário da “meritocracia” e em que tentativas de desfazer hierarquias tradicionais são enquadradas como crime de lesa-natureza. Nestes discursos, também ganha uma nova legitimidade a velha ideia dos direitos humanos como uma fórmula que concede proteção indevida a pessoas com comportamento antissocial. (Idem) Miguel interpreta esse discurso conservador atual como uma conjugação heteróclita entre o fundamentalismo religioso já descrito, o “libertarianismo” e o antigo anticomunismo. Segundo o autor, o libertarianismo é uma ideologia ultraliberal muito influente em meios acadêmicos e ativistas dos Estados Unidos que prega o menor Estado possível.

Neste sentido, Moura (2016, p. 98) argumenta ainda que

Os mesmos parlamentares, que propuseram as leis programa Escola Sem Partido e congêneres, foram autores dos projetos de lei contrários ao aborto, à eutanásia, a direitos da população LGBT, que contrariam a tradicional moral cristã. Seus discursos baseiam-se na defesa da família (tradicional) e contra

tudo que identifiquem como uma tentativa de destruição desta, como, por exemplo, a discussão de gênero, identificada por estes grupos como “ideologia de gênero”.

Basta para isso observar mais atentamente a nova Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio¹⁰, em que a palavra gênero sequer é mencionada.

Frente a tais iniciativas, é muito necessário a produção de materiais didáticos, assim como também de formação de professoras e professores, que problematizem temas semelhantes e ignorados.

Necessita que se encontrem caminhos alternativos, dando voz não somente às mulheres, mas às minorias em geral, excluídas do neoconservadorismo que assola a sociedade brasileira, a partir do movimento Escola Sem Partido¹¹.

Trataremos com mais vagar desses dois temas nos capítulos posteriores. Porém, já se percebe o retrocesso das abordagens de conteúdo não somente nos debates políticos ou nas rodas de conversa, mas também nas escolas. Em certa ocasião, numa escola em que trabalhei, ao expor cartazes retratando jovens homossexuais nos murais, o material foi vandalizado com palavrões e xingamentos por conta de orientação sexual do conteúdo exposto. A repressão e o medo já estão sendo percebidos e se reproduzem na linguagem e no modo de pensar, a partir de estereótipos ligados ao sexo. Isso ocorre apesar do empenho de alguns profissionais em trabalhar com temáticas relacionadas.

É cada dia mais imprescindível a produção de material didático sobre as questões de gênero com linguagem acessível, para que mais educadoras/es se sintam

¹⁰ No dia 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Lembrando que a BNCC aprovada se refere à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, e que a Base do Ensino Médio aprovada no dia 04 de dezembro de 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> último acesso em 10/12/2018.

¹¹ De acordo com Azevedo (2016), esse movimento teve início em 2003, a partir das ideias defendidas pelo procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib. Os anos foram passando e suas ideias não encontravam eco, até que com o apoio de deputados e vereadores, em 2014, Nagib escreveu um anteprojeto de lei, o qual foi disponibilizado em seu site. Desde então, membros do Legislativo – a maioria ligada às bancadas religiosas de diversos municípios e estados – têm tramitado o projeto em suas respectivas casas legislativas. Este já foi aprovado em pelo menos três cidades, no estado de Alagoas e tramita em ao menos outros cinco estados e oito capitais. Em linhas gerais, o movimento *Escola Sem Partido* defende os seguintes princípios: neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado. Pressupõe que as/os estudantes são “folhas em branco” e que as/os professoras/es aproveitam para incentivar que elas/es sigam por determinadas preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias. Os defensores também exigem que todos os debates sobre gênero sejam excluídos do ambiente escolar. Por outro lado, as ideias de neutralidade política e religiosas caem por terra quando se observa que apenas determinados modelos são considerados “neutros” (p.11).

motivadas e instrumentalizadas a discutir gênero em suas salas de aula. A produção deste tipo de material é praticamente inexistente, podendo se configurar em ferramenta de grande utilidade no fazer pedagógico, não somente das professoras e professores de História, como de outras áreas do conhecimento.

3. SUBJETIVIDADE E HISTÓRIA

3.1 OS FIOS QUE SE CONECTAM E A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS

Em minha prática do ensino de História recorde de um trabalho realizado com uma turma do Ensino Fundamental: uma gincana cultural em comemoração ao aniversário da escola. Uma das provas era escolher uma personagem da História e fazer uma apresentação, que poderia na forma de melodia, paródia, teatro, etc. sobre a/ o escolhida/o. Optamos por não escolher uma personagem somente e sim algumas mulheres que, de alguma forma, contribuíram para mudar ou melhorar o mundo. O que se tornou demorado e trabalhoso devido à dificuldade de encontrar material disponível sobre as personagens escolhidas: Malala Yousafzai, Maria da Penha, Espertirina Martins, Dandara e Anita Garibaldi¹².

As alunas da turma participaram da apresentação dando vida às personagens escolhidas. Na apresentação, a Anita foi a voz de todas as mulheres e também participaram da atividade algumas docentes vestidas de mães, professoras, enfermeiras, policiais, etc. Eram mulheres conhecidas e anônimas que contavam um pouco de suas Histórias e suas lutas. A menina que representou Anita escreveu um texto a partir de uma frase de uma música intitulada “Anita Garibaldi”, de Marlene Pastro¹³, que tem a seguinte letra: “Fizeste herdeiras a todas mulheres, a todas mulheres do sul do Brasil”. Não ganhamos a gincana, mas nesta prova fomos a melhor equipe. Até hoje o grupo lembra do trabalho realizado e, segundo a menina que interpretou Anita, hoje uma mulher, feminista e atuante, jamais esqueceram o significado dessas mulheres para a sociedade. Para encarnar a Anita-personagem, além da pesquisa bem fundamentada, a arte e a História foram utilizadas e para aqueles meninos e meninas ocorreu um novo sentido ao conteúdo. Para além de uma tarefa de gincana, o conhecimento que adquiriram as/os acompanha na vida.

¹² Estas mulheres citadas, são protagonistas de movimentos sociais, culturais ou políticos que se destacaram na História. Algumas delas permanecem quase anônimas para a maioria das pessoas, como a anarquista-revolucionária Espertirina, que lutou por melhores condições de trabalho no início do século XX, no Rio Grande do Sul. Assim como Malala, na luta pela educação feminina nos países do oriente médio. Maria da Penha, que transformou seu sofrimento em combate à violência contra as mulheres. Mulheres como Anita Garibaldi e Dandara que lutaram por liberdade e igualdade.

¹³ Música nativista sul-rio-grandense que tem como tema a vida de Anita Garibaldi.
<https://www.lettras.mus.br/marlene-pastro/811508/> último acesso em 10/11/2018.

Jörn Rüsen (2001, p. 30) afirma que “o ponto de partida da reflexão da ciência da história são os interesses. Trata-se do interesse que os homens têm – de modo a poder viver – de orientar-se no fluxo do tempo, de assenhorear-se do passado, pelo conhecimento, no presente.” Ou seja, é no espaço vazio do ser que está à busca de sentido, que se faz e se comunica na relação entre si com o outro e com o mundo. Entendo que, quando o aluno encontra o sentido do conhecimento histórico, certo vazio em si é preenchido e ele internaliza o conhecimento, de forma processual e aberta.

Naquela oportunidade, trabalhar as histórias destas mulheres oportunizou que as/os alunas/os conhecessem as atuações daquelas personagens em diferentes contextos. Para aqueles meninos e, principalmente, para aquelas meninas da 8^a série, a experiência superou o recorte e cole, tornando eles e elas protagonistas do próprio conhecimento que foi partilhado coletivamente, derrubando barreiras de timidez, fazendo eles e elas buscarem fora do lugar comum. Desacomodaram-se! E hoje mais do que nunca precisamos nos desacomodar, nos estranhar e buscar as respostas através das ações para os dias sombrios que vivemos.

De acordo com Rüsen (2001, p. 40), observa-se que é a subjetividade que na maioria das vezes nos impulsiona e essa motivação pode ser transformada em objetividade histórica a partir da historiografia. Se, é claro, houver historiografia disponível.

As restrições da subjetividade tornam-se problema, no estudo da história, quando os estudantes entendem o preceito da objetividade como uma proibição de levar em conta seus próprios interesses sob a forma de carências subjetivas de orientação. Questões relativas ao sentido, mediante as quais se poderia articular a própria subjetividade no processo do conhecimento histórico, são amiúde descartadas como “ideológicas”, ou seja, não científicas. Tomando-se isso como mandamento da objetividade especificamente científica, o pensamento histórico perde um potencial precioso de questões.

A escola é produtora potencial de subjetividade, de mudança de perspectivas e, por consequência, da construção da objetividade. O fazer histórico e a escola em si estão permeada de subjetividades conscientes e inconscientes, que envolvem a todas/os/es os envolvidos na comunidade escolar, direta ou indiretamente, sendo que buscamos trabalhar gênero com foco na produção de subjetividade e sentido estabelecendo relações de subjetividade e objetividade histórica. Sobre isto infere Rüsen (2001, p. 71)

Subjetivismo e objetivismo são duas respostas possíveis à pergunta sobre o que é a “história” como conteúdo da consciência histórica.

Ambas correspondem a cada um dos fatores que a narrativa histórica insere na unidade do constructo significativo chamado “história”: o subjetivismo leva em conta as intenções determinantes do agir com relação ao tempo, e o objetivismo, as experiências do tempo determinantes do agir.

Neste trabalho o sujeito e o objeto dialogam entre si, buscando equilibrar as subjetividades e a objetividade a fim de que ocorra o que Rüsen (2001, p. 72) chama de pluralismo do potencial interpretativo da consciência histórica. Nas palavras do autor:

Tal pluralismo estabelecerá uma relação equilibrada entre memória e experiência. Ele projetará o futuro, como ocasião de novas constelações temporais para além das do agir humano passado, e assegurará, empiricamente, orientações para o agir referidas ao futuro.

Entre as possibilidades deste trabalho, além de resgatar à memória de mulheres e narrar suas trajetórias, pode-se explicar o presente vivido por nossa sociedade. Entendendo-se como parte constituinte deste passado e que as partes do todo, mais do que se relacionarem, se complementam e podem encontrar nas brechas da sala de aula de aula e dos conteúdos a possibilidade de discutir questões a partir do olhar feminino. Ao valorizarmos a participação das mulheres no processo histórico brasileiro, resgata-se não somente a História do país, mas também dá maior visibilidade às mulheres. O que provoca uma reflexão crítica sobre a História e seu papel. Rüsen (2007b, p.45) afirma que “a ciência da história costuma, pois, não apenas ‘narrar’ essas modificações temporais de algo como sequência de situações, mas também explicá-las.”

A pesquisa histórica busca responder essas inquietações e causar desconfortos que se mobilizam a partir da prática, olhando o passado de forma dialética, para assim pensar a identidade das mulheres brasileiras

Rüsen (2007b, p. 117) afirma que:

A direção dos processos históricos resulta de uma relação de mútua influência entre intenções e condições estruturais do agir humano. Essa mediação estrutura pois, a multiplicidade das várias abordagens metódicas das fontes na unidade “do” método histórico. Essa estruturação íntegra, então, substantivamente, os diferentes campos da experiência na unidade de uma história constitutiva de identidade.

A escola é um dos primeiros lugares em que se inserem as crianças e adolescentes na vida em sociedade, caracterizando-se por ser responsável, juntamente com a família, pela sua formação. É, portanto, um espaço de riqueza de experiências e

vivências que irão compor a subjetividade e a identidade, tanto para quem lá atua profissionalmente, quanto para quem lá está para apreender os conhecimentos específicos das diversas ciências. É na escola que observamos as primeiras experimentações de brincadeiras, estudos, diálogos e também de conflitos.

Jorge Larossa Bondía (2002, p. 20) propõe que se pense a educação a partir do par experiência/sentido numa possibilidade mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), tendo nas palavras a produção de sentido como potentes mecanismos de subjetivação. Neste sentido o campo da disciplina de História tem papel fundamental na constituição da conscientização histórica e da formação da identidade individual e coletiva.

Desta forma, busco capturar um pouco destes mecanismos, muitas vezes sutis, que vão afetando nossa subjetividade, sensibilizando-a. Tais mecanismos nos potencializam à problematizar as questões de gênero na formação do ser humano que é sentido escolar, buscando a constituição da consciência histórica e do papel das mulheres na História do Brasil, para assim resgatar sua historicidade e protagonismo. Oferecer às meninas a possibilidade de, ao conhecer as histórias de vida de verdadeiras brasileiras espetaculares, alcançando o que Lepore (2017, p. 273) relata ser um dos objetivos do criador da super-heroína Mulher Maravilha da seguinte forma:

“mesmo neste mundo emancipado, as mulheres ainda tem muitos problemas e ainda não atingiram o seu potencial de crescimento e evolução. Mulher Maravilha simboliza a primeira vez que esta ousadia, esta força e engenhosidade são destacadas como qualidades femininas. Isto só poderá ter efeito duradouro sobre a mente daqueles que hoje são meninos e meninas”.

Em sua pesquisa sobre a personagem e seu criador e criadoras, Lepore (2017) verificou que a revista em quadrinhos da super heroína surgiu na década de 40, em plena Segunda Guerra Mundial durante a luta contra o nazi-fascismo, a partir dos estudos e observações de seu criador sobre as mulheres, sendo ele mesmo influenciado pelos pensamentos feminista e sufragistas na época, assim como pelas mulheres com quem convivia. Segundo a autora Lepore (2017, p. 274), eram “histórias em quadrinhos que viravam livros de História, mas, neste caso, sobre a História das mulheres.”, que

depois eram doadas às escolas públicas norte americanas. Portanto, sendo uma fonte de inspiração para o material de apoio pedagógico pensado e produzido a partir deste mestrado de ensino de História.

Desta forma as obras literárias e didáticas, assim como toda forma de manifestação da cultura e da arte, tem a possibilidade de apresentar às crianças e adolescentes mitos, heroínas e heróis que potencializem valores não somente estéticos, como éticos e morais, nas pessoas.

Corroborando com este pensamento, o mito de outra divindade, agora não mais a super heroína Mulher Maravilha, mas a divindade da mitologia ioruba – Oxum. De acordo com o filósofo Renato Nogueira (2017) Oxum ao tomar consciência do poder de reprodução e da fertilidade que possuía, e ao não aceitar ficar relegada à cozinha e ao preparo dos alimentos, somente, e ao chamar os orixás masculinos à negociação, rebelou-se, subverteu a ordem imposta. Não mais aceitou o lugar de submissão a que estavam destinadas todas as mulheres e orixás. Explica Nogueira (2017, p. 75) que a “reivindicação da deusa é simples: quer o direito de receber o produto das oferendas. O que pode ser lido como exigência de acesso ao trabalho e seus produtos. Oxum é um discurso mítico que reclama direitos iguais.”

Nogueira (2017, p. 75-76) refere ainda que:

O mito de Oxum pretende nos convidar para uma reflexão: a maneira como as mulheres são percebidas pelos homens e por elas mesmas encobre uma hierarquia de gênero. É contra essa hierarquia e, sobretudo, a favor da autonomia feminina que o mito propõe uma recusa aos caprichos masculinos. Oxum representa uma pauta de autoria feminina. Mais ainda, propõem uma dupla recusa. Primeiro, sua força e sua capacidade de trabalho não aceitam submissão ao controle masculino. Segundo, rejeita a vinculação da mulher à reprodução como atributo exclusivamente feminino. A negação de que a mulher esteja sob a tutela do homem está presente em todo o mito.

Assim espera-se que ao conhecerem a História destas mulheres que lutaram por justiça, por cidadania, que quebraram muitas vezes com os padrões ditados como “normais” e que abriram caminhos subvertendo a ordem imposta a elas possam servir de inspiração para a autonomia. Ao tomar conhecimento que elas tiveram papel fundamental na constituição do que hoje somos, e que elas foram e são como fontes que iluminaram e fertilizaram novas formas de viver, mais diversas e mais igualitárias

revolucionando, a época em que viviam, apesar de toda dificuldade, inspirem-se também a buscar um mundo com mais humanidade, diversidade e equidade.

Nas palavras de Noguera (2017, p. 147):

Afinal, ser mulher não é se enquadrar em um modelo de vestido, um corte de cabelo, se dedicar à maternidade ou inconscientemente assumir uma culpa que viria lá do pecado original. As deusas fizeram coisas distintas, questionaram as regras, encenaram seus próprios rituais.

Bondía (2002) refere que pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. Logo, dar sentido à participação das mulheres na História favorece a autoestima das meninas, colocando-as em pé de igualdade com os meninos, para uma sociedade menos injusta e desigual. No mesmo sentido de Chimamanda Ngozi Adichie (2015), entende que a questão de gênero é importante em qualquer canto do mundo. O objetivo disto seria começarmos a planejar e sonhar um mundo diferente. Um mundo mais justo. Um mundo de homens mais felizes e mulheres mais felizes, mais autênticos consigo mesmos (p.28).

Dessa forma, identificando as possíveis linhas de fuga¹⁴ do currículo escolar, estimula-se potencializar processos de novas produções e (des)construções possíveis, (re)compondo novas cores e sons na escola, potencializando novas singularizações, debatendo as questões de gênero e provocando um novo olhar sobre os movimentos feministas e a participação das mulheres na construção da História brasileira.

De acordo com João Luiz Silva (2015, p. 27) e Roberto Luis Araújo

O mundo é movimento e, nele, tudo está repleto de energia e, por isso, a mudança é componente essencial desse mundo, no qual é incentivada a ocorrência de diálogo nos mais diferentes níveis e possibilidades – do ser humano consigo mesmo, com o outro e com a natureza. No mundo atual, tudo está conectado, envolto na multiplicidade dos fenômenos: uma linha de fuga, conseqüentemente, é a revisão profunda da função da escola neste mundo em permanente alteração, cujo eixo central de sua prática passa a ser a aprendizagem e, não mais, o ensino, o qual é fortemente preconizado pelo paradigma tradicional. Compreende-se, portanto, que uma educação para a

¹⁴ Linhas de fuga são vetores de desorganização ou de desterritorialização, onde o fugir é entendido em dois sentidos: perder a estanqueidade ou a clausura; esquivar e escapar. Fugir não consiste em sair da situação para ir embora, mudar de vida, evadir-se; implica, obrigatoriamente, uma redistribuição dos possíveis que desembocam numa transformação ao menos parcial, improgramável, ligada à imprevisível criação de novos espaços-tempos, de agenciamentos institucionais inéditos; fazer fugir algo, fazer fugir um sistema (DELEUZE; PARNET, 1998).

contemporaneidade, de acordo com o pensamento de Moraes (1997), requer que o conhecimento seja visto como processo, em continuidade, entendendo-se que ele não estará pronto e acabado, mas num movimento permanente de vir-a-ser.

A escola enquanto instituição e aparelho do estado na maquinária da sujeição vem atuando em todas/os: professoras/es, estudantes, família, funcionários. As relações de poder aqui se escancaram de tal forma, que se confundem os papéis, uma vez que os próprios colegas de profissão podem exercer função de dominação e sujeição como parte da engrenagem estatal. Ou por estarem ocupando cargos hierarquicamente superiores, ou por uma questão de divergências de pensamentos. Dispositivos tão sutis que muitas vezes se tornam imperceptíveis na rotina diária escolar, mas que em momentos de crise se manifestam e se apresentam. Janete Carvalho (2011, p. 295) afirma que:

Desse modo os processos de subjetivação que são engendrados na escola, tanto podem produzir processos de sujeição, no sentido de submissão a outros, por meio do controle e dependência, como podem, pelo sentido do conhecimento de si mesmo a autonomia possibilitada pelas práticas que constituem o sujeito, implicar em outros possíveis processos de produção de si mesmo e do outro.

A instituição escolar enfrenta atualmente por várias situações de ansiedade e angústia, que tem colocado toda a comunidade escolar em situação de alerta, entre elas as questões relacionadas aos adolescentes, como: casos de violência, incluindo agressões físicas e verbais, entre as meninas, automutilação e mais recentemente casos de tentativas de suicídio. Estamos observando através da mídia e dos projetos de lei existentes, que o podemos chamar de uma onda reacionária repressiva, que busca na escola a realização e implementação de seu projeto de sociedade, patriarcal, tradicional e conservadora. Estamos percebendo a tendência de que haja um acirramento de posicionamentos e aumento destas tensões. De um lado, grupos conservadores e reacionários, de outro grupos que defendem uma sociedade que acolha a diversidade de possibilidades de existência, para além do modelo binário homem e mulher, masculino e feminino. A mídia e as redes sociais colaboram para que as crises e tensões tenham atualmente maior visibilidade. Pensar sobre toda esta realidade que nos afeta e mobiliza constantemente passa a ser mais um desafio que a educadora e o educador precisam encarar de frente, pois é na escola que se abarcam toda a sorte de conflitos, sejam sociais ou pessoais.

Entendo escola como um espaço de produção de subjetividades, a partir de práticas que atualizam relações de poder e que compõem também o fazer pedagógico. Neste espaço somos constituídos e constituímos, individual e coletivamente,

estranhamos e somos estranhados por afetos e desejos que nos formam enquanto seres humanos. Neste sentido a análise recai antes de tudo sobre as práticas. Práticas de ver e falar – o visível e o enunciável – que constituem o pensar. A escola tem papel fundamental de acolher a todas, todos e todes que nela abarcam, sendo um espaço de inclusão por excelência. É o campo onde os jovens praticam sua autonomia de pensamento e de ações. Precisamos mais que acolher, dar voz a elas/eles para que ao se expressarem, não atuem em papéis de submissão, mas tornem-se protagonistas de suas vidas, aceitando as diferenças e as entendo como parte constitutiva de uma sociedade mais saudável, não só mentalmente, mas emocionalmente livre e democrática.

Para Louro (1997, p. 63), “o processo de “fabricação” dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível.” Cabendo a nós educadoras/es voltar nosso olhar para as práticas que envolvem todos os sujeitos dentro e fora das instituições. Pois segue a autora, são “práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como natural.”

Assim, para desenvolver novas singularizações há que se identificar as brechas e desta forma potencializar os processos de novas produções e (des) construções possíveis, (re) compondo novas cores e sons no ritmo escolar.

Rolnik (2011, p. 31) explica que a subjetividade não é uma posse, mas uma produção incessante que acontece a partir de encontros que vivemos com o outro, sendo que esse outro é o outro social, a natureza, as invenções, tudo que é passível de me formar enquanto pessoa. Como uma peça de tricô, cada processo, cada situação vai compondo, tecendo quem eu sou de forma consciente ou não. São os chamados processos de singularização¹⁵.

Os modos de subjetivação são processos mutantes, porque sofrem influências do tempo e da sociedade vigente distintas umas das outras. Sonia Mansano (2009) pontua que os modos de subjetivação sofrem as mais variadas transformações. Para Michel

¹⁵ Para Guattari&Rolnik (1996) existimos e produzimos subjetividades em meio a uma luta, a luta que Guattari denomina como processos de singularização. Que podem ser compreendidos como uma espécie de desvio, de escapatória frente às tentativas de traduzir a existência pelo crivo dominante do capital. Para ele “O que chamo de processos de singularização é algo que frustra esses mecanismos de interiorização dos valores capitalísticos, algo que pode conduzir à afirmação de valores num registro particular, independentemente das escalas de valor que nos cercam e espreitam por todos os lados. (pág.47)

Foucault apud Rabinow; Dreyfus (1995, p. 235), em “Sujeito e Poder”, as lutas políticas que se fazem necessárias em nosso tempo:

São lutas contra as formas de dominação (étnica, social e religiosa); contra as formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem; ou contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, deste modo, aos outros (lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão).

É a partir destes modos de subjetivação que penso a escola, como um entre tantos espaços de construção subjetiva do sujeito, cheia de movimentos muito próprios tornando-a especialmente potencializadora de vida.

Portanto, quando (não) se questiona as relações de gênero, nem se tem este tema como pauta de sala aula, de certa forma, estamos reproduzindo o que já está posto como padrão de normalidade: as filas exclusivas de meninos e meninas, os brinquedos “de meninas e os de meninos”, os esportes mais competitivos e agressivos para os meninos enquanto às meninas resta jogar vôlei ou passivamente assistir em torno da quadra, imobilizando o pensamento e a produção de novas formas singulares de ser e estar no mundo.

Nesse sentido concordo com o que diz Adichie (2017, p. 26), no seu manifesto Para educar crianças feminista:

Se não empregarmos a camisa de força do gênero nas crianças pequenas, daremos a elas espaço para alcançar todo o seu potencial. Por favor, veja Chizalum como indivíduo. Não como uma menina que deve ser de tal ou tal jeito. Veja seus pontos fortes e seus pontos fracos de maneira individual. Não a meça pelo que uma menina deve ser. Meça-a pela melhor versão de si mesma.

Quem sabe aí não esteja uma das possibilidades da escola. Ou seja, potencializar espaços para que possamos ser uma versão melhor de nós mesmas?

Portanto, Louro (1997, p. 86) aponta um caminho possível para a escola:

Se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para

observar, mas especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades.

O que precisamos fazer enquanto educadoras/es para desenvolver mais o raciocínio crítico, de modo que os jovens não continuem reproduzindo preconceitos, discriminando a/o outra/o?

Adichie (2015, p. 29) entende que “estamos abafando a humanidade que existe nos meninos com uma definição muito estreita de masculinidade, ensinando-os que não podem ser fracos ou se mostrarem vulneráveis”, ou seja, ser menino significa não chorar, não sentir. Por outro lado, desta forma também condenamos as meninas a certa passividade, a jogos menos ativos e uma vida mais contida ou simplesmente, excluimos aquelas que não se encaixam neste padrão. Pensando uma educação para crianças feministas, Adichie (2015, p.28) explica que:

Os estereótipos de gênero são tão profundamente inculcados em nós que é comum os seguirmos mesmo quando vão contra nossos verdadeiros desejos, nossas necessidades, nossa felicidade. É muito difícil desaprendê-los, e por isso é importante cuidar para que Chizalum rejeite esses estereótipos desde o começo. Em vez de deixá-la internalizar essas ideias, ensine-lhe autonomia.

Portanto, pensar uma educação básica que discuta gênero e promova a independência e a autonomia das crianças deverá, para além de resultar em mais igualdade e equidade, também favorecer à uma existência mais feliz e humana.

4. COLOCANDO O DEDO NA FERIDA E FALANDO DE GÊNERO SIM! AS TENTATIVAS DO CONSERVADORISMO PARA SILENCIAR NOSSAS VOZES.

4.1 OS MOVIMENTOS CONSERVADORES QUE VISAM O SILENCIAMENTO DE NOSSAS VOZES

No início da escrita deste trabalho fiz referência ao Projeto Escola Sem Partido¹⁶, também conhecido como a “*Lei da Mordaca*”, que é assim chamado por se constituir em uma tentativa de silenciamento e cerceamento da fala e das ações das/os educadoras/es brasileiros. É necessário refletir sobre isso. Este projeto vem tramitando em várias esferas da administração pública, em níveis municipal, estadual ou federal¹⁷, bancado por grupos fundamentalistas religiosos e por interesses do mercado capitalista. Surgiu a partir do Movimento Escola Sem Partido (MESP) e tem por objetivo criminalizar a ação docente livre e democrática, usando para isso a mídia e manipulando, assim, principalmente a classe média brasileira com discursos elaborados com grande apelo ao senso comum, como veremos.

Gaudêncio Frigotto (2017, p. 18) destaca que o sentido ideológico e político do “Escola Sem Partido” é:

É um sentido autoritário que se afirma na criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora em posicionamentos que de intolerância e ódio com movimentos sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Mas também, o ódio aos movimento de mulheres, de negros e de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros.

Vivemos dias sombrios na educação e no Brasil, com o acirramento e bipolarização político-partidária, social e cultural. A impressão que tenho é estarmos, às

16 De acordo com a dissertação de mestrado de Moura (2016) O primeiro projeto de lei federal instituindo o Programa Escola Sem Partido foi o de número 867, de 23 de março de 2015. Porém, por ser muito similar a um projeto anteriormente proposto, tramita apensado àquele. O projeto em questão é Projeto de Lei no 7.180 de 2014 (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2014a), do deputado Erivelton Santana do Partido Ecológico Nacional da Bahia (PEN / BA). Disponível em:http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_arvore_tramitacoes?idProposicao=606722 Acesse em: O Projeto de Lei 867/2015 encontra-se apensado ao projeto 7180/2014. Além deste, outros quatro projetos de lei estão apensados aquele: 7181/2014, 1859/2015, 5487/2016.

17 Segundo levantamento da pesquisadora até 2016, já haviam em torno de 40 anteprojetos de lei, nas esferas municipal, estadual e federal, porém ressalva a mesma, este número pode ser ainda maior, pois nem sempre há disponibilidade e transparência das ações legislativas, principalmente no âmbito municipal. Moura (2016, p. 31)

vezes, a beira do precipício, pois acreditávamos estarem consolidados os ideais de democracia e que lutar por igualdade e equidade era parte do processo de avanço nas conquistas de direitos. Porém, o que se desenha a nossa frente com a popularização de projetos como este representa um retrocesso de décadas a um passado que não queremos mais. Pior, temos que lutar por cidadania de todas/todos e todes, como também pelos direitos básicos de ser e de (con)viver em paz, com harmonia e respeito à diversidade.

Mas afinal o que é este projeto? Quem o está colocando em pauta?

Moura (2016, p. 23) afirma que o Projeto Escola sem Partido é resultado do Movimento Escola Sem Partido e,

Segundo o site oficial (ESCOLA SEM PARTIDO, 2014-2017) do movimento, este “é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior.” Ainda segundo o site, “a pretexto de transmitir aos alunos uma ‘visão crítica’ da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo”

De acordo com Eveline Algebaile (2017), foi criado em 2004¹⁸ com o objetivo de “dar visibilidade à instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários”. Apresenta-se como um movimento com site na internet¹⁹ funcionando como importante instrumento de divulgação, disseminação e instrumentalização de denúncias, vigiando, controlando e criminalizando as atividades que julgam ser de “doutrinação” identificáveis em aulas, projetos, livros didáticos e materiais escolares e acadêmicos. O objetivo do projeto segundo Algebaile (2017, p. 70) é funcionar:

Tanto como um instrumento estratégico de mobilização e propaganda, quanto como instrumento jurídico-político de controle da escola que, no entanto, não precisa de sua plena vigência jurídica, propriamente dita, para produzir os efeitos desejados. Como o teor do modelo de Projeto de Lei e sua forma de divulgação difundem, por si, um clima de vigilância, suspeição, denúncia e punição, não é preciso um projeto aprovado para que se cumpra parte dos efeitos esperados, que não são necessariamente a efetiva responsabilização criminal e a aplicação jurídica da punição, mas autocensura, o constrangimento e a coibição de comportamentos e práticas que possam, mesmo remotamente, ser identificados como “doutrinação” ou “desrespeito às convicções morais da família”.

¹⁸ Conforme entrevista de Miguel Nagib, disponível em <http://escolasempartido.org/midia/395-entrevista-de-miguel-nagib-a-revista-profissao-mestre> . Acesso em 26/10/2018

¹⁹ Disponível em <http://escolasempartido.org/quem-somos>

Neste sentido, e a partir da campanha e do resultado das eleições de 2018, já observou-se que na prática, isto já vem ocorrendo em nossas escolas e universidades. Várias denúncias de educadoras/es e ameaças por parte de alguns defensores deste PL, ocorreram já na primeira semana pós-eleição. Como o caso de uma deputada recém eleita para a Assembleia Legislativa do estado de Santa Catarina²⁰, que ganhou as redes sociais, e causando a reação dos muitos sindicatos de educadores/as de todo o país.

Portanto, há que se falar sobre gênero e diversidade sim! Há que se dialogar e ocupar todos os espaços possíveis de debate.

Dialogar segundo o dicionário²¹ significa “conversar com outra pessoa ou com outro grupo ou ainda, procurar entender-se (com outras pessoas ou grupos) tendo em vista a superação de problemas comuns; comunicar-se.”. Portanto, embora se desenvolva a partir de pontos de vista diferentes, o verdadeiro diálogo supõe um clima de boa vontade e compreensão recíproca. Neste sentido, o diálogo fica um tanto prejudicado pois estes grupos conservadores tem se apresentado na mídia como incapazes disso. Em suas falas e na redação de seus projetos de lei e suas páginas de internet, a intolerância é prática usual. Apesar disso, há que se buscar o diálogo, aberto, franco e pautado pelo conhecimento, a racionalidade e a historicidade dos fatos.

A filósofa Marcia Tiburi (2016), em seu livro “Como conversar com um fascista”, tem trazido algumas reflexões a cerca deste discurso de ódio e do ato de dialogar com os movimentos e as pessoas que estão se deixando contagiar por estes pensamentos e ideologias. Para ela o diálogo em todos os sentidos é resistência e “A escuta exige resistência física e emocional. Essa resistência é política, mas em um nível mais subjetivo, é ética. O diálogo é, ele mesmo, um mecanismo, um organismo, uma metodologia ético-política. A forma essencial da ético-política.

Para além da definição do dicionário, para a autora (2016, p. 47) dialogar

Não é uma conversa entre iguais, não é apenas uma fala complementar, uma conversação amistosa, mas a prática real da escuta em que a dúvida, a pergunta, existe para abrir a si próprio e abrir o outro. Nesse sentido, o diálogo é aventura no desconhecido.

²⁰ A recém eleita para a Assembleia Legislativa do estado de Santa Catarina, pelo PSL, Ana Caroline Campagnolo, nem assumiu e já postou em suas redes sociais orientações as/aos alunas/os para filmarem as aulas das educadoras/es que estivessem fazendo o que chamou de “manifestação político-partidária ou ideológica” em relação ao resultado das eleições. Para saber mais vide: <https://www.brasildefato.com.br/2018/10/29/deputada-eleita-pelo-psl-estimula-estudantes-a-denunciarem-professores/> Último acesso em: 03/12/2018

²¹ Consulta realizada em dicionário online Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=dialogar> Último acesso em 03/12/2018

Ato político real entre diferenças que evoluem na busca do conhecimento e da ação que dele deriva.

Portanto, há que buscar dialogar com a História, com a ciência, com a comunidade escolar e com a sociedade como um todo para que, mais que educar, possamos vislumbrar caminhos e possibilidades ao que está se desenhando no cenário político e educacional para um futuro muito próximo.

O projeto de lei “Escola Sem Partido”, na realidade, visa silenciar as/os educadoras/es e, mais que isso, tenta instalar um estado de exceção permanente. O que, de acordo com Frigotto (2017, p. 19), é um “Estado que no interior das nações é comandado pelos bancos centrais e ministérios da economia, orientados na busca de medidas que garantem o lucro, em especial do capital financeiro”. Um poder que se afirma no plano cultural e jurídico respaldado pela força de um Estado cada vez mais policial. É nesse sentido que os grupos de extrema direita buscam calar e difamar a imagem e o fazer pedagógico das educadoras/es, vociferando mentiras e calúnias, como a falsa notícia do denominado pejorativamente de *kit gay*, que seria objeto de sexualização precoce das crianças e adolescentes²². Na realidade este é o Projeto Escola Sem Homofobia, visa instrumentalizar as/os educadoras/es para o debate acerca do respeito à diversidade sexual²³.

Para divulgar e atingir o maior número de pessoas desavisadas estes grupos religiosos-fundamentalistas tem usado, através da cultura e das grandes mídias, redes

²² Atualmente às questões de orientação sexual e a luta pelo respeito à diversidade sexual, tem ganho visibilidade e são temas, também, em rodas de conversas informais. Isso se deve ao fato de que a frente evangélica encampou este tema e tem divulgado tanto nos púlpitos religiosos quanto em seus palanques político-eleitorais a ideia de que nas escolas as/os educadoras/es estariam ensinando às crianças a serem homossexuais. Porém o que se verifica nessas pessoas é um discurso raso, de quem não conhece chão de escola, nem a realidade das crianças e adolescentes. Pode-se verificar isso em vídeos na internet de membros deste grupo. É uma fala irreal e manipulatória, que distorce a realidade do Programa Escola Sem Homofobia, e produz uma áurea de medo e mentiras em torno desse tema, tão caro à escola e aos jovens em geral. Quem conhece a educação sabe que não se ensina a ser homossexual, apenas a respeitar a escolha do outro. Para se aprofundar neste tema e conferir as falas produzidas por membros destes grupos sugerimos: <https://theintercept.com/2018/12/11/kit-gay-damares-alves/> Último acesso em 16/12/2018.

²³ O *kit* “Escola Sem Homofobia” é composto por um conjunto de materiais educacionais que compõem a base teórica (grifo nosso) para o passo inicial de uma escola sem homofobia. Neste kit pode-se encontrar: textos sobre gênero, atividades, dinâmicas, vídeos e etc. com identificação da faixa etária e público alvo em que poderão ser utilizados. Ou seja, são materiais que visam instrumentalizar as/os educadoras/es sobre como lidar com estas questões em sala de aula. Traz como meta principal “contribuir para o reconhecimento da diversidade de valores morais, sociais e culturais presentes na sociedade brasileira, heterogênea e comprometida com os direitos humanos e a formação de uma cidadania que inclua de fato os direitos das pessoas LGBT”. (p.9) Caderno Escola Sem Homofobia disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2015/11/kit-gay-escola-sem-homofobia-mec1.pdf> Último acesso em 17/12/2018.

sociais, de televisão fechada e aberta e a partir de mentiras (as chamadas *fakenews*), para manipular e incitar uma cultura mediada pela do medo e de caráter, muitas vezes violento. Frigotto (2017, p.20) afirma que:

No plano cultural, instaura-se uma profunda dominação da hegemonia do poder do império norte-americano. As grandes redes privadas de televisão e de informação, monopólios de poucos grupos, imputam os valores de consumo das economias centrais e do seu estilo de vida. Uma cultura mediada pelo dinheiro, pela pedagogia do medo e da violência, que é exposta online em tempo real. Mas, sobretudo, uma mídia que manipula a opinião pública com a produção sistemática das versões da realidade, versões que interessam a quem essa mídia representa e da qual é parte: o capital.

Da mesma forma que usam das mídias para difundir o cada vez maior mercado das seitas religiosas, tendo “deus” como principal produto e negócio,

A miséria econômica de milhões de famílias, em especial as que vivem nas periferias urbanas em favelas e nas regiões rurais abandonadas ao seu destino, condena também à miséria educacional e cultural e as deixa reféns da manipulação da mídia e de um crescente mercado de seitas religiosas que usam “deus” como mercadoria.

Nesse sentido Gaudêncio Frigotto (2017, p. 25) pontua que é a partir deste solo extremamente fértil e carente, que nos últimos anos, os grupos identificados como bancada evangélica, vem se organizando e ocupando espaços nas mais diversas instituições e instâncias, pautando discussões e debates de temas e encampando bandeiras do mercado capitalista liberal, em nome de deus, da moral e da família:

Este é o solo estrutural do qual emana a ideologia do golpe que acaba de ser dado à democracia e a do Escola Sem Partido. As forças intelectuais que as promovem são a expressão política e ideológica do contexto atual, que assumem as relações sociais capitalistas como no Brasil. Com efeito, a composição dominante do parlamento que, de forma arrogante, cínica e raivosa, legalizou o golpe e reza a cartilha do fundamentalismo religioso e do mercado.

Tem ocorrido ações destes grupos extremistas visando o retrocesso a um passado, do qual temos motivos, sim, para orgulho, pois as conquistas de hoje são fruto da caminhada já feita, sem esquecer que foi também um tempo difícil, de castração e irracionalidades.

Neste contexto estamos nós, mulheres, observando nossas lutas e diretos ameaçados. E mais que a invisibilidade e o não reconhecimento de nosso protagonismo na História do Brasil, vemos também a necessidade de demarcarmos nosso território e

nosso campo, para que não seja mais possível calar as vozes femininas. Aceitar a submissão das mulheres é de certa forma uma aceitação de padrões agressivos e submetidos a que muitas mulheres se sujeitaram no cotidiano de suas vidas sociais ou privadas.

A História enquanto campo do saber, segundo Bittencourt (2004, p. 121), contribuiu para a constituição de uma identidade nacional, porém, na atualidade, este não é mais o único papel da disciplina de História. Neste sentido, complementa:

Um dos objetivos centrais do ensino de História na atualidade, relaciona-se à sua contribuição na constituição de *identidades*. A identidade nacional, nessa perspectiva, é uma das identidades a ser constituída pela História escolar, mas por outro lado, enfrenta ainda o desafio de ser entendida em suas relações com o local e o mundial. A constituição de identidades associa-se à formação da cidadania, problema essencial na atualidade, ao se levar em conta as finalidades educacionais mais amplas e o papel da escola em particular. A contribuição da História tem-se dado na formação da cidadania, associada mais explicitamente à do cidadão político.

Para além de colaborarmos com a formação da identidade nacional, precisamos dialogar democrática e afetivamente com toda a sociedade. O que está em jogo não é apenas a constituição de identidades, mas a manutenção de direitos arduamente conquistados pelos homens e pelas mulheres que nos antecederam. É manter a fé na vida e nos seres humanos, é se contrapor ao discurso do ódio confrontando a sua lógica a partir do debate consciente e racional, para que assim possamos crer num futuro, como escreve Frigotto (2017, p. 33), “mais humanamente suportável em nossa sociedade.”

Tiburi (2016, p.71) compara a democracia com a “imagem de uma criança, que precisa ser cuidada com afeto e atenção para se tornar um adulto forte e preparado para a vida. Quem luta contra essa criança é perverso, ou autoritário”. Afetos são aprendidos e compartilhados, mas só podemos ofertar o que trazemos em nossas mãos, nosso saber e nosso fazer. Conforme a autora, a interrupção do funcionamento desta máquina de produzir fascistas depende da nossa potência, até agora esquecida, de aprender (e ensinar) que outro mundo é possível, para além deste estado de ódio disfarçado de ordem e tradição. Para Tiburi (2016, 70),

A democracia é um regime político e uma prática de governo, mas também é um ritual diário – como estar em festa no mundo com o que há de mais simples – que precisamos praticar em família e no trabalho, na casa, na rua, no mundo virtual. Não há democracia sem respeito à singularidade e aos direitos fundamentais que o Estado,

cada instituição, cada cidadão, deve ao outro com quem compartilha a vida, pública e privada.

O Projeto Escola Sem Partido, segundo seu idealizador Miguel Nagib, enfatiza que o mesmo é baseado no Código de Defesa do Consumidor, o que deixa claro seu caráter de pensar a educação como uma mercadoria num mundo capitalista e consumista. Segundo Moura (2016, p. 23-24), Nagib “criou e tenta manter, para si mesmo e para o MESP, uma imagem de defensores da escola, combatendo o que chama de “contaminação político-ideológica”. Moura, em sua dissertação de mestrado, pontua que os membros do movimento escola sem partido não deixam claro, obviamente, a quem e quais os vínculos a que está submetido o criador do movimento, Miguel Nagib, de acordo com a pesquisadora, ele,

Tem profundos vínculos com o *think-tank* liberal Instituto Millenium, tendo sido por muito tempo articulista e depois um dos mantenedores do instituto. O Instituto Milenium é o principal *think-tank* da direita brasileira, criado em 2006 e financiado por empresas nacionais e transnacionais, com eco na linha editorial de parte da grande imprensa e popularizada por jornalistas como Rodrigo Constantino. Ao buscarmos mais informações sobre a Associação Escola Sem Partido, que seria a pessoa jurídica do MESP, acabamos nos deparando com a existência de uma segunda pessoa jurídica: Escola Sem Partido Treinamento e Aperfeiçoamento Eireli – ME. Esta seria uma Empresa Individual de Responsabilidade Limitada de Natureza Empresária do procurador Miguel Nagib e seu ramo de atividade seria treinamento em desenvolvimento profissional e gerencial que tem um capital de quase oitenta mil reais. Portanto, a apresentação do MESP como apenas uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, como consta no site, vai de encontro à sua proximidade ideológica com a corrente liberal e o desenvolvimento de suas atividades empresariais, que contradizem uma neutralidade defendida publicamente.²⁴

Fernando de Araújo Penna (2017, p. 36) entende que este projeto traz em seu bojo quatro características principais: concepção de escolarização, desqualificação da/o professora/r, estratégias discursivas fascistas e a defesa do poder total dos pais sobre os

²⁴ Também segundo a pesquisadora “as ligações do procurador com o Instituto foram investigadas por Aquino em artigo do Blog Liberdade para Ensinar”. Disponível em: > <https://liberdadeparaensinar.wordpress.com/tag/instituto-millenium/> <https://www.consultasocio.com/q/sa/miguel-francisco-urbano-nagib> Acesso em: 03/12/2018. Para Moura (2016, p. 23) “um *Think-Tank* é em geral um grupo de interesse ou uma instituição que investe em divulgação e propagação de conhecimento com viés político-ideológico definido e ligado a interesses particulares deste grupo, visando transformações na sociedade”.

filhos. Em hipótese alguma podemos aceitar esta lógica, que mais do que nos calar, distorce tudo o que sempre se buscou em educação.

Dentro da concepção de escolarização está o cerceamento da liberdade de educar, excluindo todas as atribuições vinculadas ao ofício da professora/r, à atividade docente, uma vez que preconiza a limitação do fazer pedagógico a instruir, ou seja a transmitir conhecimento *neutro*, sem mobilizar valores e *sem discutir a realidade do aluno*. Em relação a segunda característica da desqualificação da educadora/r, nos coloca como máquinas de reproduzir conteúdos, sem conectá-los à realidade vivida pelas/os crianças e jovens, de forma acrítica, como meros repetidores. Já nas estratégias discursivas usadas por estes grupos conservadores, fazem analogias voltadas à docência, que, além de desumanizar as/os trabalhadoras da educação, coloca seu saber e seu fazer em suspeição, atacando determinadas formas de pensar e determinadas crenças em detrimento de outras. Buscam impor uma ideia única e tida como padrão de normalidade. Já, ao nosso ver, na quarta e última característica denominada por Penna, de poder total dos pais sobre os filhos, reside uma das questões relacionadas diretamente com os temas gênero e feminismo, pois ocorre inversão no sentido que o âmbito do privado quer ditar o que o ensino público vai ensinar.

Se subentende que é do âmbito do privado e da família, que se ensine às suas crianças e adolescentes, os seus valores e a sua sistemática familiar, o modo de ver a sociedade e como se situar nela. Neste campo do privado os seres em formação receberão as orientações de acordo com as crenças e valores deste lar, quanto a religião, sexualidade e etc. Na escola, principalmente a pública, que é laica, plural e democrática, eles (crianças e jovens) devem receber todas as informações, todo conhecimento e sistema de valores possível, de uma sociedade mista, diversa e múltipla, pautada pelos princípios dos Direitos Humanos e do convívio com o diferente. Se a estratégia do discurso fascista, busca impor as suas regras e o pensamento único à educação, há, no mínimo, que resistir, contrapondo à isso discurso e práticas libertadoras, que mais do que fazer pensar criticamente, ocupem espaços, dando voz às minorias, aos silenciados da História, que seja antifascista e contra argumentativa à fala do fascismo.

Há muito trabalho a fazer, há muito o que falar sobre gênero! Tiburi (2016, p. 24) empresta o conceito de fascista que usamos neste texto. Para a autora,

O fascista é um tipo psicopolítico bastante comum. Sua característica é ser politicamente pobre. O empobrecimento do qual ele é portador se deu pela

perda da dimensão do diálogo. O diálogo se torna impossível quando se perde a dimensão do outro. O fascista não consegue relacionar-se com outras dimensões que ultrapassem as verdades absolutas nas quais ele firmou seu modo de ser.

(...)Fechado em si mesmo, o fascista não pode perceber o “comum” que há entre ele e o outro, entre “eu e tu”. Ele não forma mental e emocionalmente a noção do comum, por que, para que esta noção se estabeleça, dependemos de algo que se estabelece com uma abertura ao outro. Fascista é aquela pessoa que luta contra laços sociais reais enquanto sustenta relações autoritárias, relações de dominação. Às vezes, por trás de uma aparência esteticamente correta de justiça e bondade. Mesmo em circunstâncias esteticamente as mais corretas, e politicamente as mais decentes, o ódio é uma força que tende a falar bem alto. O fascista usa o afeto destrutivo do ódio para cortar laços potenciais, ao mesmo tempo que sustenta, pelo ódio, a submissão do outro. Como personalidade autoritária, ele luta contra o amor e as formas de prazer em geral. Um fascista não abraça. Ele não recebe. É um sacerdote que pratica autoritarismo como religião e usa falas prontas e apressadas que sempre convergem para o extermínio do outro, seja o outro quem for.

A partir da leitura do texto de Marise Nogueira Ramos (2017, p. 76), observou-se que as intenções do projeto Escola Sem Partido visa influir também na inserção da Nova Base Curricular Nacional seus ideais de sociedade, pois o Projeto de Lei 867/2015, do deputado do PSDB/DF Izalci Lucas, inclui, entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Programa Escola Sem Partido. A autora aponta que

Segundo os apologistas deste movimento “se a lei for aprovada pelo parlamento brasileiro, a doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais que seus filhos recebam a educação moral, que esteja de acordo com suas próprias convicções, estarão com os dias contados.” Além de se manifestarem de forma arrogante, sem nenhuma ética nem respeito com os educadores e a sociedade em geral, emitem uma mensagem de certeza e de proposição de ideias supostamente neutras, mas escondem na verdade, um teor fortemente persecutório, repressor e violento. Trata-se, na verdade, de uma estratégia cujo conteúdo, mais cedo ou mais tarde, será explicitado, porém, mediante a obtenção do consenso na sociedade, que poderá legitimar a coerção como caminho aberto para a violência em direção àqueles que não conjugam da mesma afiliação ideológica conservadora como eles.

Como já foi dito, na nova Base Nacional Comum Curricular (2018) não há menção à palavra gênero o que configura por si só um grande retrocesso. Principalmente se comparada aos antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), em que a pluralidade cultural e a orientação sexual, sugerindo uma série de textos, sugestões de atividades e avaliações de temas transversais.

Moura (2016, p. 116-117) afirma que:

Essa marginalidade da história das mulheres e das relações de gênero se repetirá na área do ensino de História. Os PCN para o ensino fundamental, elaborados entre 1995 e 1997, sem dúvida representaram um grande avanço para a inserção das discussões de gênero no campo educacional. Entretanto,

essa inserção não se deu na área das Ciências Humanas e Sociais, na qual não há nenhuma inserção sequer na parte dedicada à História. Sua inserção se faz apenas na área das ciências biológicas através do volume Temas Transversais, na parte de Orientação Sexual (BRASIL, 1997b). A palavra gênero apareceu, mas em nenhum momento foi explicada, deixando-a aberta a interpretações várias, inclusive ao entendimento de gênero como um sinônimo de sexo.

Como podemos observar, se por um lado houveram avanços, por outro estão ocorrendo alguns retrocessos. Para ilustrar este fato basta lembrar como bem coloca Ramos, do caso da representação levada à Procuradoria da República argumentando sobre as ilegalidades contidas no edital do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2015, que determina que seja considerada nula a redação de candidato que fira os Direitos Humanos. Segundo Ramos (2016, p. 76) , para os defensores do MESP, desrespeitar os direitos humanos é tanto legal quanto legítimo. Não se pode discutir a realidade na escola, mas se pode violentar os direitos humanos em nome da individualidade. Assim, o bom e velho discurso da neutralidade dá suas caras, agora de roupagem nova travestida de preocupação com a educação, trazendo em seu bojo nada mais do que a repressão e a violência ao livre pensamento e à capacidade de ser crítico e (con)viver em sociedade com autonomia e dignidade de modo potencialmente criativo e diverso e ferindo diretamente a liberdade de cátedra que é conferida a toda/o educadora/r.

O discurso que visa ser hegemônico e padrão de normalidade busca neutralidade da educação, mas não tem embasamento nenhum, nem possibilidade de existência, pois política e educação são faces de uma mesma moeda, apesar de processos diferentes. Ramos (2017, p. 81) infere que não existe neutralidade em nenhuma relação, posto que a educação, necessariamente e sempre, será guiada por alguma filosofia, por uma concepção de mundo, mesmo que esses não sejam explicitados nos respectivos projetos políticos-pedagógicos ou que seus sujeitos não tenham consciência dos mesmos. A quem estamos servindo? Que sociedade queremos construir?

Portanto, como bem refletem Isabel Martins Santa Bárbara *et al*, (2017, p. 116-117) sobre o projeto “Escola Sem Partido”.

Os alunos e suas famílias já vinha sendo cada vez mais coagidos ao enquadramento no modelo hegemônico reconhecido como positivo e aqueles que não se enquadravam já obtinham o rótulo do fracasso escolar e/ou eram culpabilizados/penalizados em um encaminhamento

ao conselho tutelar, ao sistema de saúde para atendimento psicológico, neurológico, psiquiátrico etc.

Analisando o que está velado no projeto, fica claro que o que se quer é acabar com qualquer possibilidade de debate e de construção de um pensamento crítico, entendido aqui no sentido de nos fazer pensar nessa racionalidade que faz funcionar um modo de governar a todos que não nos permite sair do nosso estado de minoridade.

Sendo assim, apostamos que a escola, como instituição de transmissão de saber, de produção de subjetividades, pode servir para a transformação ou manutenção de valores que sustentam a sociedade. Por isso é de suma importância trazer à tona a relação de forças, o contexto social, político e econômico que permeiam o nada neutro projeto Escola Sem Partido.

Nossa opção de mundo é pela igualdade e equidade, palavras tão importantes do nosso vocabulário, mas que andam esquecidas por alguns. Na contramão do que esse grupo representa, e o que a hegemonia da classe dominante prega, entendemos a educação unida à instrução, não existindo, portanto, neutralidade no ato de educar e sim a opção pela ética do ofício da/o professora/r, pois sabemos que a sociedade não é neutra e nem são inocentes os interesses que regem estes grupos. Ramos (2017) define que o “Escola Sem Partido” é a antítese do sentido da escola, que, segundo as previsões do projeto, se transformaria num tribunal ideológico que legitimaria e naturalizaria a violência.

5. FEMINISMO E GÊNERO: UM CONVITE AO DIÁLOGO

Uma expressão muito cara a nós e a nosso trabalho tem sido usada com veemência pelo grupo conservador da Frente Parlamentar Evangélica, o que eles denominam de “ideologia de gênero”. Mas, afinal, o que significa e como tem sido usado este termo?

No PL 867/2015 da ESP o grande carro chefe é o debate sobre gênero e sexualidade, tendo sido pauta, inclusive, de notícias falsas na campanha presidencial de 2018. Segundo Verena Alberti *et al* (2017, p. 94),

Na prática, pretende-se inviabilizar e mesmo criminalizar todas as iniciativas educativas propostas por professoras e professores que abordem temas como desigualdades de gênero, diversidade sexual (na escola e na sociedade), o combate ao preconceito, ao sexismo e à LGBTfobia. Além disso, livros didáticos e paradidáticos com abordagem crítica e reflexiva sobre esses temas têm sido alvos de ataques pelos partidários do movimento. Seus defensores tem afirmado que este tipo de material e discussão “doutrinam” os estudantes, forçando-os a aceitar a “ideologia de gênero”.

O que podemos entender que seja gênero? Judith Butler (2017, p. 21) nos dá algumas pistas quando refere sobre ao conceito de gênero:

Se alguém “é” uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero, mas porque os traços predefinidos de gênero de uma “pessoa” transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida.

Portanto, tratar de gênero requer mais que uma categorização, requer o olhar atento a tudo que compõe o indivíduo, sendo a escola um dos territórios que mais contribui para tal. É também neste campo que se busca, para além das causas feministas, estimular relações mais saudáveis e igualitárias entre os mais diversos gêneros.

Louro (1997, p. 22) refere que o conceito de gênero serve como ferramenta analítica, ao mesmo tempo, política. Gênero é que nos remete às interações sociais que

expressam a sexualidade. Ou seja, “o conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico”.

Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na História, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação.

Se, por um lado, a escola cumpre a função de homogeneização e disciplinamento, por outro, é também nela que se encontrando as brechas, e o fazer docente colabora para a problematização da discriminação de gênero, provocando a reflexão e o desacomodamento dos educandos e das educandas, assim como também das educadoras e dos educadores. Dentro do atual contexto histórico, sofre-se a ação, radical muitas vezes, de grupos religiosos e políticos que têm usado a mídia para travarem uma batalha contra a educação de gênero e a diversidade, tornando ainda mais árdua a tarefa de se discutir com equidade a questão, além de comportamentos conservadores que já estão introjetados culturalmente e são socialmente aceitos. Neste caso, servindo para a manutenção de um padrão de sociedade patriarcal e conservadora, tensionamento permeado por relações de poder.

Neste sentido, Foucault, dialogando com Gilles Deleuze, afirma que “é necessário lutar contra o poder, lutar para fazê-lo aparecer e feri-lo onde ele é mais invisível e mais insidioso” (1979, p.71). É, portanto, na tensão desses vários segmentos, que vozes devem ser dadas às escolas, às/os educandas/os e às/aos educadoras/es, para que daí surjam as mais diversas e possíveis contribuições para o debate e a mudança de perspectiva, dando visibilidade à História das mulheres.

Na maioria das vezes, parece que se está fabricando dentro desta máquina escolar indivíduos que mantêm os estereótipos e as desigualdades. Há que se buscar as fissuras do sistema disciplinar e da maquinaria para se (re)pensar formas criativas de (re)ação, para que a escola não continue a reproduzir a sociedade vigente. Maura Corcini Lopes (2012, p. 859) e Maria Cláudia Dal’Igna inferem que a organização criativa oferece “sempre há a possibilidade de o sujeito ‘escapar’ e/ou borrar as formas criadas para a sua captura – formas que geralmente o aprisionam a uma identidade, a um diagnóstico, a uma maneira de ser.”

Por isso tudo, aprofundar o debate sobre gênero na escola é urgente e proporcionar às professoras e professores de História material didático que favoreça o seu fazer é um dos focos deste trabalho.

Trabalhar gênero requer um olhar apurado e atento, sensível a dor que tem sido provocada àqueles que não se enquadram aos modelos tradicionais e binários de homem e mulher. E felizmente também se tem realizado um debate de fôlego abrindo possibilidades de novas leituras e formas criativas de ver, sentir e estar no mundo. Desta forma, há uma multiplicidade de conceitos e outras maneiras de refletir, problematizando a questão. Guacira Louro (2010) aponta que “novas” identidades culturais obrigam a reconhecer que a cultura, longe de ser homogênea e monolítica, é, de fato, complexa, múltipla, desarmoniosa, descontínua. Sendo, portanto, fundamental repensar as práticas, dando voz a esta multiplicidade de identidades que estão cada dia emergindo mais em nosso cotidiano escolar.

Ainda Louro (2010, p. 51) afirma que nós educadoras e educadores:

Temos que aprender nesses tempos pós-modernos, a aceitar que a verdade é plural, que ela é definida pelo local, pelo particular, pelo limitado, temporário, provisório. Temos que aprender a ser modestos e, ao mesmo tempo, estarmos atentos em relação ao caráter político de nossas ações cotidianas.

Refletir sobre gênero, e suas implicações, significa trabalhar e pensar com/e a partir de múltiplos conceitos, pois, para além do enquadramento em teorias e apresentação de argumentos, busco pensar uma relação entre diferentes pontos que se ligam, como uma conexão, um emaranhado de linhas que se entrecruzam o tempo todo. Linhas que se referem a etnia, a religião, a sexualidade, a classe social e uma infinidade de pontos que compõem a identidade de cada uma e de cada um. Para João Manuel Oliveira (2012, p. 43)

Penso ser do interesse da teoria feminista esta viagem que nos permite fazer aquilo que também Joan Scott nos impele, que é olhar para além da busca de uma origem, mas olhar para esses processos como processos de tal modo interligados que não se pode desenredar.

Portanto, pensar gênero é apurar o olhar a fim de captar toda a diversidade existente, refletindo sobre as possibilidades de existência para além da divisão biológica

entre masculino e feminino. Como também despatologizar as identidades das pessoas transgêneros. É dialogar com conceitos como rizoma²⁵, onde se assume as várias formas e muitos relevos que permitem um olhar mais diverso e mais completo. Buscar entender o ser humano e seu contexto histórico, requer pensá-lo como um conjunto complexo e emaranhado de fios que o compõem. Somos subjetivados e também subjetivamos de várias formas todos os dias e momentos pela mídia, pela linguagem, pelo contexto histórico em que estamos inseridos, pelo nosso modo de ver e estar no mundo. Desta forma, pensar a educação, o estudo de gênero e a pesquisa como rizoma, é entender que tudo está interligado e conectado, é ter um olhar atento e sensibilizado para as várias possibilidades de compreensão e problematização desta realidade.

Gilles Deleuze e Felix Guattari (Deleuze; Guattari, 2007, p. 25-26, apud Oliveira, 2012) afirmam que:

Qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado com qualquer outro, e tem de sê-lo. É muito diferente da árvore ou raiz que fixam um ponto de ordem. (...) Num rizoma (...) cada linha não aponta necessariamente para um traço linguístico: elos semióticos de qualquer natureza são conectados com os modos de codificação muito diversos, elos biológicos, políticos, econômicos, etc.

Neste sentido, esclarece Oliveira (2012, p. 50) sobre o conceito de gênero como rizoma, ou seja como várias partes que unidas formam um território multicolorido, matizado, vários conceitos que se complementam e se compõe.

O gênero, do meu ponto de vista, é um rizoma. Pode ser territorializado e reterritorializado de múltiplas formas e com inúmeras invocações. Não se trata de um conceito único, trata-se de uma multiplicidade subsumida pelo mesmo nome ou em alguns nem sequer subsumida pelo mesmo nome – como no caso de Beauvoir, Mead e Rivière. É isso mau? Sim, nos modelos positivistas e assentes na lógica moderna do desperdício da experiência (Santos, 2000). Noutras epistemologias, essa multiplicidade fomenta as possibilidades de pensar o gênero de forma cada vez mais complexa e emancipatória. É a essa sua ambivalência e definição múltipla que o tornam aliciente para pensar com ele as possibilidades dos feminismos contemporâneos, marcados e habitados pelo múltiplo e não pelo uno.

²⁵ Para Deleuze (1995) o rizoma nos permite entender os agenciamentos presentes nas relações, criando espaços para que os mais variados processos aconteçam, permitindo que os entendamos a partir do seu funcionamento e da busca de sentido. Compreendo que o rizoma não segue uma linha ascendente ou consequente antes, porém, é como ramos que se conectam em todos os campos e para todos os lados de forma heterogênea e múltiplas estando sempre abertas ao novo e às reterritorializações.

Desta forma, refletir atualmente sobre estas questões significa pensar a escola como possibilidade de habitar o novo, o diverso, seja a partir do viés feminista ou do olhar para a diversidade homossexual, transexual e heterossexual. Para além de se olhar sob estas perspectivas, pode-se pensar criticamente sobre o sujeito moderno, sobre as verdades universais, historicizando a prática e as relações de saber e poder na instituição e no cotidiano escolar.

Butler (2017, pág. 24) afirma que:

As estruturas jurídicas da linguagem e da política constituem o campo contemporâneo do poder; conseqüentemente, não há posição fora desse campo, mas somente uma genealogia crítica de suas próprias práticas de legitimação. Assim, o ponto de partida crítico é o presente histórico, como definiu Marx. E a tarefa é justamente formular, no interior desta estrutura constituída, uma crítica às categorias de identidade que as estruturas jurídicas contemporâneas engendram, naturalizam e imobilizam.

Logo, busco problematizar a participação da mulher na História do Brasil: organizando material contando a história dessas mulheres e o contexto histórico vivido por elas; assim como problematizar as relações de gênero, dando visibilidade às mulheres brasileiras. Com base em práticas pedagógicas busco entender o que até então foi construído historicamente e contribuir para a desconstrução de estereótipos e a desnaturalização da sociedade patriarcal, tradicional e machista. Portanto, pretendo refletir sobre quais os movimentos que têm sido feitos em relação à História das mulheres nos livros didáticos e com a produção de material sobre participação feminina nos mais variados episódios da História, no sentido de, dialeticamente, colaborar para a transformação desta realidade, a partir do viés feminista da História.

Mas o que podemos entender por feminismo ou ser feminista?

Ser feminista mais do que demarcar espaços de construção, de diálogo sobre as questões que envolvem as mulheres, ser feminista reflete uma visão de mundo. Nas palavras de Tiburi (2018, p.23), nos ajuda a melhorar o modo como vemos o outro. O direito de ser quem se é, de expressar livremente a forma de estar e de aparecer e, sobretudo, de se autocompreender é ao que o feminismo nos leva.

Penso o feminismo também como potência (des)construtiva de modos de ver e viver a vida. Saber-se feminista me deixa próxima de um sentimento de libertação por

não estar presa a dogmas, tradições, estereótipos. Sendo feminista me sinto ser humana única num mundo diverso e múltiplo, que permite a complementariedade, a diversidade e não a exclusão.

O feminismo nos coloca numa posição de reconhecimento às centenas de mulheres que nos antecederam nesta luta por igualdade e equidade. O caminho até aqui não foi fácil, como poderemos verificar ao conhecer um pouco da História das Mulheres em suas lutas por liberdade, por direitos e pelo combate da violência, que ainda hoje são problemas que enfrentamos, em todas as partes do mundo. Avanços e retrocessos sempre houveram. O feminismo vem para questionar a lógica patriarcal que tem aprisionado e matado muitas mulheres, trans, lésbicas, gays e a variedade de existências que o gênero pode permitir, numa relação profundamente dialética, como afirma Tiburi (2018, p.43).

Todo feminismo é particular e geral ao mesmo tempo. Todo feminismo está, na lógica da presença, ligado a outro feminismo; todo feminismo está em relação dialética, em tensão com o outro, para usar uma palavra altamente feminina, amada ou temida por muitos filósofos.

Mas o que torna o feminismo ainda mais complexo não é apenas esse sentido profundamente filosófico, de questionamento do *status quo* patriarcal, caracterizado pela combinação interseccional de gênero-raça-classe-sexualidade e – devemos acrescentar – idade e plasticidade. O que o torna ainda mais complexo é seu caráter inventivo, o seu modo processual, capaz de se recriar e se reinventar.

Ao refletir sobre a ideologia de gênero, tão decantada nas falas conservadoras, que tem ocupado a mídia e pautando discussões, Marcia Tiburi (2018, p. 77) coloca que o feminismo e o gênero vem para desmascarar a ideologia de gênero que é o patriarcado. Para ela o feminismo é uma postura ético-política. Ao colocar na cena principal e convidar as pessoas oprimidas, coagidas, humilhadas para o debate e para que possam ser ouvidas, abrindo um espaço de fala daqueles que são invisibilizados, muitas vezes, conscientemente pela sociedade. “Nesse sentido, o feminismo é o convite a um diálogo radical e profundo”. Somente uma construção coletiva de uma sociedade onde ser diferente não seja motivo de chacota, violência ou morte, pode ser pensada com respeito à dignidade humana poderá garantir uma vida mais feliz para todas e todos. Como refere Tiburi (2018, p. 124) “o feminismo é o campo teórico e prático que pode construir uma política com outros referenciais: a natureza, o corpo, o cuidado, a presença, a vida digna.”

Portanto, a construção de uma sociedade mais justa e igualitária passa fundamentalmente pelo feminismo em comum - que una todas/todos/e todes -, como um caminho a ser feito, onde o diálogo seja a potência transformadora que intermediará esse novo mundo possível.

6. AS MULHERES MARAVILHA BRASILEIRAS

6.1 POR QUE MULHERES MARAVILHA BRASILEIRAS?

Escolhi o título baseada nas minhas paixões e também, em quem sou. Do modo como me constituo. Desde criança tive como heroína a Mulher Maravilha, para mim a mistura ideal de força, coragem, caráter e beleza com o acréscimo de acreditar no amor como sentimento que pode mover o mundo. A Mulher Maravilha sempre lutou por justiça e defende qualquer um/uma sem distinção. Ao estudar sua história descobri detalhes que não imaginava, como a sua criação baseada em mulheres feministas do início do século passado que lutaram por seus direitos. O fator decisivo para que ela esteja presente nesta dissertação é o fato de ter sido distribuído, na década de 40, um encarte das verdadeiras Mulheres Maravilhas da História junto às revistas de história em quadrinhos. Assim a personagem se transformou em inspiração para que o material de apoio didático que construí. Longe de esperar ter o alcance obtido nos Estados Unidos, mas que possa servir de recurso pedagógico para despertar o feminismo, não apenas nas meninas que o lerão, mas para tenhamos lado a lado, parceiros e parceiras de luta, independente de gênero, classe, etnia ou religião. Que este material possa colaborar, mesmo que minimamente, para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa, a partir de sua problematização.

Neste recurso didático produzido, estão presentes as Histórias das Mulheres Maravilhas Brasileiras, verdadeiras heroínas de carne, osso e afetos. Mulheres que fundaram partido em busca do direito ao voto, que foram presas e torturadas por lutarem por liberdade e igualdade, que desafiaram autoridades civis e militares por amor a um filho e o direito de sepultá-lo com dignidade. Que não abriram mão de suas crenças religiosas, mesmo quando as religiões de matriz africana eram consideradas casos de polícia. Que foram esportistas e lutaram contra muitos preconceitos nos campos e ginásios e fora destes. Enfim, que nos emprestam suas histórias para que, a partir delas, possamos entender um pouco mais da História de nosso país. Sendo que para isso, contou com o protagonismo de mulheres de coragem, que ousaram pensar e fazer diferente. Que entregaram muitas vezes suas vidas em nome de uma ou mais causas,

que foram fundamentais para que hoje eu e outras tantas mulheres possamos gozar de uma vida mais criativa e feliz.

6.2 A LINHA DO TEMPO DOS DIREITOS DAS MULHERES MARAVILHA BRASILEIRAS

Optamos por fazer uma linha do Tempo dos Direitos das Mulheres, em formato de cartaz, para que possa ser usado em sala de aula, durante o ano todo, sendo que este foi construída a partir da literatura consultada. Neste cartaz haverá também uma linha do tempo da História Geral e do Brasil para facilitar a localização dos eventos vividos pelas Mulheres Maravilha Brasileiras. Neste mesmo encarte estarão as biografias das mulheres escolhidas. E, juntamente com este encarte, criei cinco sugestões de atividades didáticas, que poderão ser realizadas a partir da consulta à linha do tempo, como também incentivarão a pesquisa, a criatividade, o debate e, principalmente, mobilizarão jovens à reflexão e à mudança, quem sabe de posicionamento frente às realidade e contextos vividos.

Muitas eram as mulheres que eu gostaria de ter trabalhado, dada a imensa gama de possibilidades. Porém, devido ao tempo para a execução e o tipo de material escolhido, optamos por 10 mulheres: Leolinda Daltro, Espertirina Martins, Nise da Silveira, Patrícia Galvão (Pagu), Bertha Lutz, Aída dos Santos, Laudelina Campos de Melo, Helenira Resende, Zuzu Angel e Maria da Penha. Foi difícil escolher apenas estas e para a escolha elencamos os seguintes critérios: a) protagonismo na História da Luta pelos Direitos das Mulheres Brasileiras; b) pioneirismo em suas áreas de atuação; c) invisibilidade da história de algumas delas nos livros didáticos e na sociedade; d) possibilidade de a partir das histórias de vidas destas Mulheres Maravilha Brasileiras e sua contextualização histórica, criar uma linha de tempo da História dos Direitos das Mulheres no Brasil; e) admiração da pesquisadora pelas histórias de vidas dessas personagens; f) disponibilidade de materiais a respeito delas para pesquisa.

Portanto, a produção deste material de apoio didático foi de certa prazerosa e um tanto quanto trabalhosa devido à disponibilidade de tempo, porém, gratificante no sentido de, minimamente, ter conseguido expressar e contribuir para o debate à cerca dos temas aqui elencados e desenvolvidos.

7. CONCLUSÃO

Pensar o contexto atual da escola foi sempre um grande desafio desde que iniciei na carreira do magistério. Sempre procurei apurar o meu olhar para tudo o que me rodeia e busquei entender os processos que se dão na formação das subjetividades e a nossa inserção na sociedade. Nessas minhas inquietudes, fui aos poucos adentrando no mundo do feminismo e nas questões que envolviam as mulheres que estavam a minha volta. Eram alunas, colegas de trabalho, mães e avós de todas nós. Muitas vezes me questionava sobre onde estavam as mulheres da História? Fui me dando conta que elas sempre estiveram lá, porém, estavam silenciadas. Algumas quase esquecidas.

Ao pensar na produção do material didático, sabia que queria dar voz a estas mulheres através de um trabalho com música ou de uma cartilha que falasse sobre essas mulheres. A ideia inicial era além de dar visibilidade às mulheres da História também favorecer o protagonismo feminino na educação. Busquei abrir com este trabalho, um espaço de fala destas mulheres, um território da possibilidade, onde se pudesse captar um pouco da singularidade de cada uma e de suas Histórias. Dando a elas o reconhecimento por suas vivências e suas lutas. Algumas mudanças ocorreram no caminho, porém o objetivo continuou o mesmo, somente o formato da produção mudou um pouco, e acabei optando por dar voz a elas através de uma linha do tempo, abrir alas para que elas contassem suas histórias e que fizessem as meninas se identificarem; e que, ao se verem, pudessem tornar-se protagonistas também de suas vidas. Que ao se espelharem nessas heroínas da vida real, acreditassem na possibilidade de ser mais, de ser melhor. Muitas vezes, eu também me vi em suas histórias, me emocionei com cada uma delas e, confesso, quando as dificuldades eram tão grandes a ponto de me imobilizar, era nelas que buscava forças para ir um pouco mais. Tentar de novo, ou de outra forma. Elas me deram colo e enxugaram as minhas lágrimas, sim, lágrimas porque não é tarefa fácil ser mãe, mulher, amiga, profissional e estudante. Realidade vivida não somente por mim, mas, por milhares de mulheres mundo a fora, todos os dias.

Refletir sobre as questões que envolvem gênero nunca foi tarefa fácil, requer múltiplos olhares. Porém neste momento que setores da sociedade buscam silenciar e esconder em armários fechado a sete chaves, toda sexualidade que foge da heteronormatividade, tornou-se muito pior. Em alguns casos arriscado, pois vivemos a

ameaça de aprovação de um Projeto de Lei que visa amordaçar todas/os que ousarem pensar e fazer diferente. Acredito ser papel da historiadora/r proporcionar a reflexão, para além da reprodução do conhecimento histórico, nosso ofício é estimular uma nova visão de mundo, desacomodar. E, talvez, oxalá, alguma mudança de postura frente à vida.

Com este trabalho espero ter tornado, minimamente, visível algumas Mulheres Maravilhas Brasileiras e, através de suas Histórias de vida, incentivar, não somente as meninas, mas às pessoas em geral, a lutarem por seus objetivos e sonhos. De certa forma, ao tomarmos o protagonismo de nossas vidas em nossas mãos, estamos também honrando as mulheres que nos antecederam e fazendo as lutas delas terem valido a pena.

Portanto, entendo que ser feminista hoje, requer mais que ocupar espaços de fala e não aceitar mais o silenciamento, que por muito tempo, nos foi imposto. Ser feminista hoje, implica uma postura e uma visão de mundo. Uma atitude frente à vida e a desnaturalização das injustiças. Somos diferentes, singulares, vemos o mundo de forma subjetiva e permeado por nossas particularidades. Somos seres humanos, nossa humanidade, nossa capacidade de sentir e de pensar, nos faz diferente dos demais animais irracionais e é a partir disso que entendo o mundo. O feminismo vem para nos convidar a dialogar, a refletir, a sentir o mundo e o outro/a. Ser feminista, parafraseando Marcia Tiburi (2018, p. 125), é uma “questão de inteligência sociopolítica”, de desacomodar, de estranhar, e principalmente é uma atitude de amor à vida, à justiça, à igualdade e a equidade. É uma luta constante, onde todos os seres humanos devem ocupar o seu lugar e ser protagonista de sua História, para a construção de um, possível, mundo melhor.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **Sejamos todos feministas**. Tradução de Christina Baum. 1º edição. São Paulo; Companhia das Letras, 2015.
- _____, C.N. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. Tradução de Denise Bottmann. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- ALEKSIÉVITCH, S. **A Guerra não tem rosto de mulher**. Tradução de Cecília Rosas. 1ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- ALBERTI, V. COSTA, C.M. MAGALDI, A.M.B.M. , MATTOS, A. VELLOSO, L. **Educação e Liberdade: apontamentos para um bom combate**. In: FRIGOTTO, G. **Escola “Sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira/** organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.
- ALGEBAILLE, E. **Escola sem partido: o que é, como age, para que serve**. In: FRIGOTTO, G. **Escola “Sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira/** organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.
- AZEVEDO, P. T. de. **É para falar de gênero sim! Uma experiência de formação continuada para professoras/es de História**. 2016. 87 pág. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/156460/001015474.pdf?sequence=1>
- BITTENCOUT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BONDIA,
- BUTLER, J. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. 13ª edição. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 2017.
- DELEUZE, G; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- DREYFUSS, H L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução Vera Porto Carrera. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995.

FAVILLI, E. CAVALLO, F. **Histórias de ninar para garotas rebeldes: Cem fábulas sobre mulheres extraordinárias.** Tradução Carla Bitelli, Flavia Yacubian e Zé Oliboni. 1ª Edição. São Paulo: Vergara & Riba Editoras, 2017.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão;** Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

_____, M. **Em defesa da sociedade:** curso no Collège de France. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRIGOTTO, G. **Escola “Sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira/** organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

_____. **Microfísica do Poder.** 29. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

LEPORE, J. **A História secreta da Mulher-Maravilha.** Tradução Érico Assis. 1ª Edição. Rio de Janeiro: BestSeller, 2017.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós estruturalista.** 6 edição. Petrópolis. Rio de Janeiro; Vozes, 1997.

_____, G. L.; F, J. GOELLNER, S. V. (organizadoras). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo.** 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 2010.

LOPES, M. C., DAL’IGNA M. C. **Subjetividade docente, inclusão e gênero.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 851-867, jul.-set. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/11.pdf>

MAGGS, S. **Wonder Women 25 Mulheres Inovadoras, Inventoras e Pioneiras que fizeram a diferença.** Ilustrações Sophia Foster-Dimino. Primavera Editorial. 2017.

MANSANO, S. R. V. **Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade.** Revista de Psicologia da UNESP, 8(2). 2009.

MOURA, F. P. **“Escola Sem Partido”:** Relações Entre Estado, Educação e Religião e os Impactos no Ensino de História. Rio de Janeiro, 2016. 188 p. Dissertação de Mestrado. Último acesso em 08/12/2018. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174584/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Fernanda%20Pereira%20de%20Moura.pdf>

NOGUERA,

OLIVEIRA, J.M. **O rizoma “gênero”:** cartografia de três genealogias, *e-cadernos ces[Online]*, 15/2012, colocado online no dia 01 Março 2012, consultado a 19 Abril

2017.URL: <http://eces.revues.org/962>; DOI: 10.4000/eces.962 . Último acesso em 08/12/2018

OLIVEIRA, R. de C. M. de. **(Entre)Linhas de uma pesquisa: o Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica.** Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, vol. 2, nº 4, 2014. Último acesso em 07/11/2018. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/download/.../730>

PAULA, L. K. **Consciência Histórica e Temática das Mulheres nos Livros Didáticos de História.** Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR / Campus de Paranavaí. 2017.

RAMOS, M.N. **Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico.** In: FRIGOTTO, G. **Escola “Sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira** /organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental: Transformações Contemporâneas do Desejo.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011.

RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2001.

_____. **Reconstrução do passado.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2007b.

_____. **História viva.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª Reimpressão, 2007c.

SANTA BÁRBARA, I. S. M. CUNHA, F. L, BICALHO, P. P.G. **Escola sem Partido: visibilizando racionalidades, analisando governamentalidades.** In: FRIGOTTO, G. **Escola “Sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira/**organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

SCHATZ, K. **Mulheres Incríveis: artistas e atletas, piratas e punks, militantes e outras revolucionárias que moldaram a História do mundo.** Ilustrações de Miriam Klein Stahl: tradução de Regiane Winarski: Bauru – SP, Autral Cultural. 2017.

SILVA, J. L. Á.;ARAÚJO, R. L. A. **Linhas de Fuga: Possibilidades de Composição de uma Cibercurricularidade.** 2015. Disponível em:

http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20510_8523.pdf

SOLNIT, R. **Os homens explicam tudo pra mim.** Tradução – Isa Mara Lando. São Paulo: Cultrix, 2017.

SOUZA, R. F. OLIVEIRA, T. F. **A doxa e o logos na educação: o avanço do irracionalismo.** In: FRIGOTTO, G. **Escola “Sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira/** organizador Gudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

TIBURI, M. **Como conversar com um fascista.** 7ª Edição. Rio de Janeiro: Record, 2016.

_____. **Feminismo em comum: para todas, todes e todos.** 1ª edição; Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

THOMÉ, D. **50 brasileiras incríveis para conhecer antes de crescer.** 1ª edição; Rio de Janeiro: Galera. 2017.

**ANEXO A – LINHA DO TEMPO DOS DIREITOS DAS MULHERES NO
BRASIL**

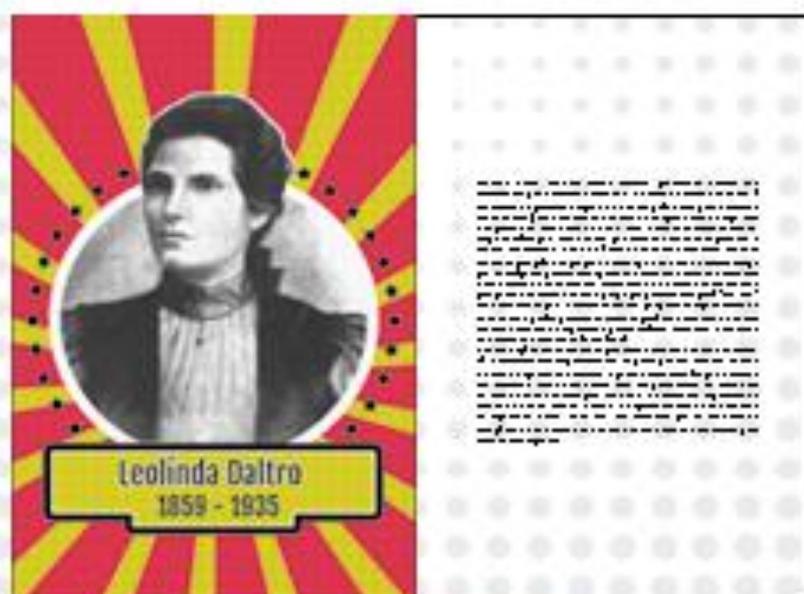
**ANEXO B – CARDS CONTENDO AS BIOGRAFIAS DAS MULHERES
MARAVILHA BRASILEIRAS**

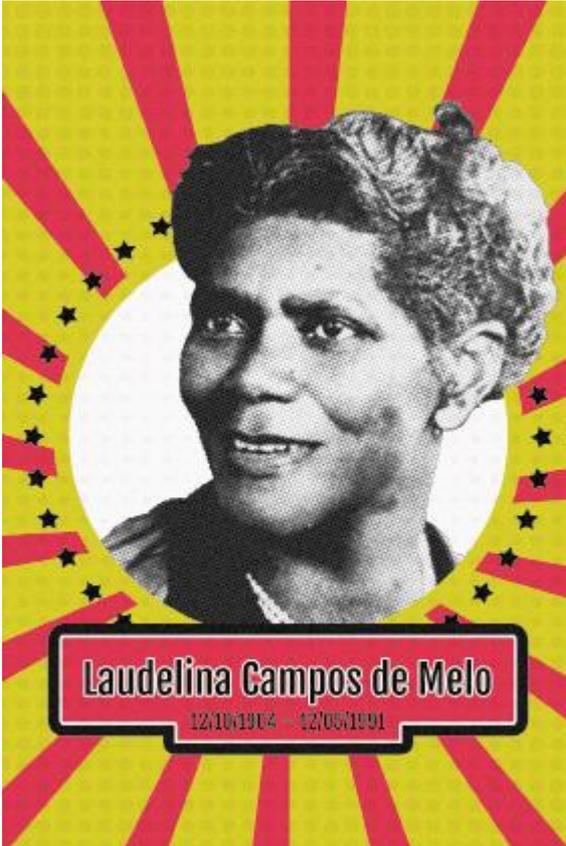
AS MULHERES MARAVILHA BRASILEIRAS
VÃO À SALA DE AULA E CONTAM
SUA HISTÓRIA

Cards

Frente

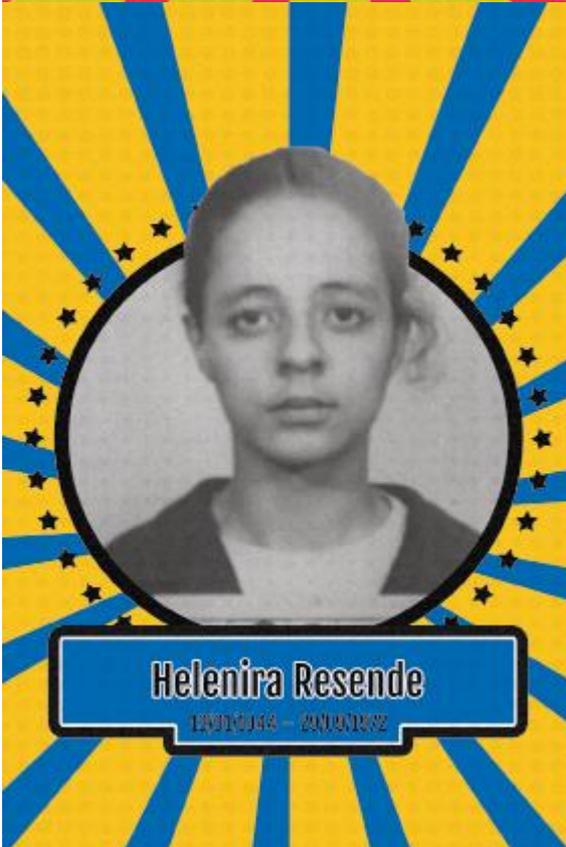
Verso





Laudelina Campos de Melo

12/10/1904 - 12/05/1991



Helenira Resende

1901/04/04 - 20/03/1982

Laudelina, mãe Helenei Moaivilha Brasileira, veio para os Estados Unidos em busca de melhores condições de vida para sua família e se estabeleceu em São Paulo em 1928. Antes de começar a trabalhar em uma fábrica de tecidos, ela trabalhou em uma loja de roupas e em uma fábrica de sapatos. Ela trabalhou em uma fábrica de tecidos em São Paulo, onde conheceu seu marido, João, e se casou com ele em 1935. Ela trabalhou em uma fábrica de tecidos em São Paulo, onde conheceu seu marido, João, e se casou com ele em 1935. Ela trabalhou em uma fábrica de tecidos em São Paulo, onde conheceu seu marido, João, e se casou com ele em 1935.

Após de morrer, Laudelina foi sepultada no Cemitério de São João do Rio de Janeiro (RJ). Ela morreu em São Paulo, onde conheceu seu marido, João, e se casou com ele em 1935.



Helenira nasceu em 1901 em São Paulo, filha de João e Maria. Ela trabalhou em uma fábrica de tecidos em São Paulo, onde conheceu seu marido, João, e se casou com ele em 1935. Ela trabalhou em uma fábrica de tecidos em São Paulo, onde conheceu seu marido, João, e se casou com ele em 1935. Ela trabalhou em uma fábrica de tecidos em São Paulo, onde conheceu seu marido, João, e se casou com ele em 1935.



ANEXO C – CADERNO COM SUGESTÕES DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS



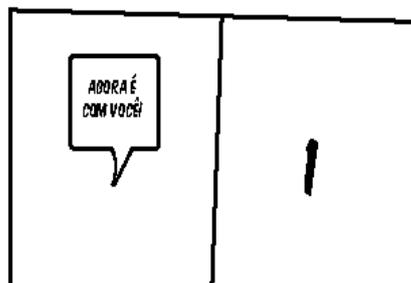
MULHERES MARAVILHA BRASILEIRAS

Sugestões
de atividades

Nome:

Escola:

Ano:



AGORA É COM VOCÊ

A Linha do Tempo dos Direitos das Mulheres no Brasil apresenta algumas das Mulheres Maravilhas Brasileiras que foram protagonistas na literatura, na música, na política, na educação, no mundo do trabalho, na luta por direitos humanos e etc. Nossa História está repleta dessas heroínas. Todos os dias cruzamos nas ruas, na escola, em casa com mulheres que são também personagens principais em vários setores da sociedade, são nossas mães, tias, vizinhas, professoras, avós, que travam batalhas diárias em seu cotidiano. Escolha uma dessas Mulheres Maravilha que você admira, pesquise a História de vida dela e crie a Linha do Tempo dessa guerreira e relacione com alguma das personagens retratadas na linha do tempo. Use a sua criatividade, solte a sua imaginação e mãos à obra.
Você é a Historiadora ou Historiador!

3

CREE AQUI A SUA LINHA DO TEMPO.



"8 de março
 Não é só poético
 É fogo
 É mão esquerda pro alto
 É longe do abraço
 É perto do suspiro
 Daquele minuto
 60 segundos
 De olhar nos olhos
 De cada mulher
 E o que for dito
 Ser compreendido
 Por nós que somos oprimidas
 E que pulsamos
 Resistimos
 Lutamos
 E Gritamos
 A todos os pulmões
 Vem quente
 Estamos fervendo!
 Não vou só chamar o Rex
 Vou organizar
 As Minas
 Monas e
 Manos"

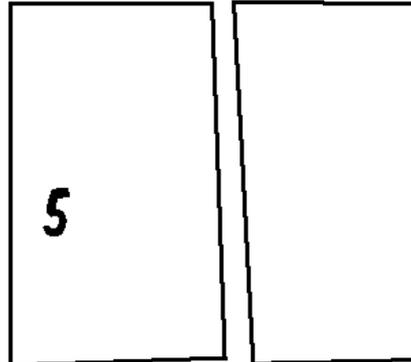
4

Fragmento de "Mulher"
 Poesia de Bárbara Victória
 Esquerda Diário (goo.gl/hYUeZy)
 último acesso em 28/11/2018

A toda hora as mulheres são vítimas de violência. Segundo dados do Instituto Patrícia Galvão: (goo.gl/F15ssg)

- » 13 Mulheres são assassinadas por dia e quase 5 mil sentenças por feminicídio;
- » Uma mulher é vítima de estupro a cada 9 minutos;
- » Três mulheres são vítimas de feminicídio a cada um dia;
- » Uma pessoa trans ou gênero-diversa é assassinada a cada dois dias;
- » Uma mulher registra agressão sob a Lei Maria da Penha a cada 2 minutos.

Troque ideias com sua turma sobre estes dados, a realidade vivida e as alternativas que possam ser construídas para a superação desta situação. A partir deste debate, em grupos, crie uma história que será encenada e protagonizada por vocês. Sejam criativos, pensem os figurinos, as falas, o desfecho... após a organização e ensaios apresentem para a turma e quem sabe para a escola como forma de conscientização e reflexão para a sua comunidade escolar a cerca deste tema tão importante e que deve ser uma bandeira de luta todos os seres humanos.



5

"A Mulher Maravilha tem braceletes soldados aos pulsos; pode usá-los para repelir balas. Porém, se deixar algum homem soldar correntes a estes braceletes, ela perde o seu poder. Isso, segundo o Dr. Marston é o que acontece a todas as mulheres que se submetem à dominação masculina". A História Secreta da Mulher Maravilha Jill Lepore, 2017.

A personagem "Mulher Maravilha" foi criada pelo psicólogo Dr. William Moulton Marston, ele também é um dos inventores do detector de mentiras. Esta super heroína das histórias em quadrinhos, ganhou as telas de cinema e é um dos símbolos do feminismo mundial. Ela tem como características a coragem, a força, a inteligência, além de acreditar na justiça e no amor. Você agora tem o super poder de criar a sua heroína. Que características ela terá? Quais serão as suas bandeiras de luta? E os seus super poderes quais serão? A partir dos estudos realizados sobre as Mulheres Maravilhas Brasileiras que você conhece, crie a sua personagem e conte a História dela através de uma história em quadrinhos ou um fanzine. Após a professora ou professor poderá expor para a escola as novas heroínas da turma. Seja criativo, solte a imaginação!

USE O ESPAÇO DAS PRÓXIMAS PÁGINAS PARA CRIAR.

