



PROFHISTÓRIA

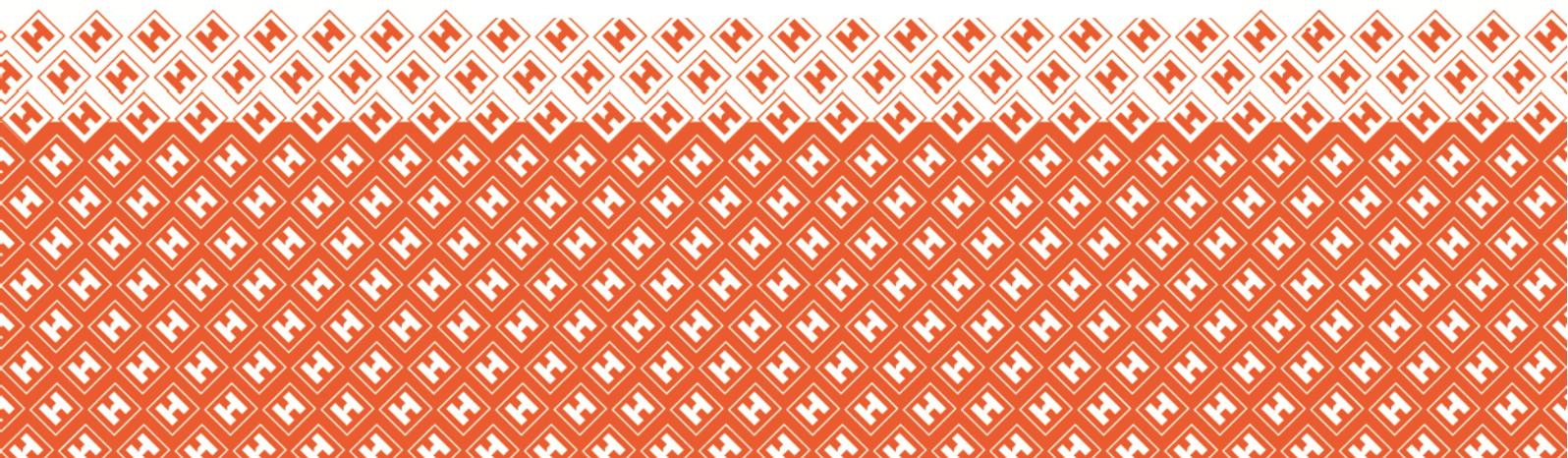
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**NATÁLIA FERREIRA DE
FIGUEIREDO MENDES**

**MULHERES NA POLÍTICA PARTIDÁRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA: O
RESISTIR E O EXISTIR PARA ALÉM DA SALA DE AULA**

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

NOVEMBRO / 2022



NATÁLIA FERREIRA DE FIGUEIREDO MENDES

**MULHERES NA POLÍTICA PARTIDÁRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA: O
RESISTIR E O EXISTIR PARA ALÉM DA SALA DE AULA**

Dissertação de mestrado apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre Profissional em Ensino de História.

Área de concentração: Narrativas
Históricas: produção e difusão

Orientador: Prof. Dr^a Janaina Guimarães da Fonseca e Silva

Nazaré da Mata

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa, Nazaré da Mata – PE, Brasil

M538m Mendes, Natália Ferreira de Figueiredo
 Mulheres na política partidária e o ensino de história: o
 resistir e o existir para além da sala de aula / Natália Ferreira de
 Figueiredo Mendes. – Nazaré da Mata, 2022.
 113 p. : il.

 Orientadora: Janaina Guimarães da Fonseca e Silva.

 Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco,
 Campus Mata Norte, Mestrado Profissional em Ensino de
 História, Nazaré da Mata, 2022.

 1. Gênero. 2. Política. 3. História. I. Silva, Janaina Guimarães
 da Fonseca e (orient.). II. Título.

 CDD 372.89

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL – PROFHISTÓRIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

A Comissão Julgadora dos trabalhos de defesa de dissertação de Mestrado, em sessão pública realizada em 30 de novembro de 2022, considerou a candidata Natália Ferreira de Figueiredo Mendes aprovada.

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida e aprovada pela Comissão Julgadora.

Prof^a. Dra. Janaina Guimarães da Fonseca e Silva
(Orientadora/Universidade de Pernambuco)

Prof. Dr^a. Ana Clara Brito
(Examinador Interno/Universidade de Pernambuco)

Prof. Dr. Igor Lapsky da Costa Francisco
(Examinador Externo Universidade de Pernambuco)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Tia Lú por toda paciência e disponibilidade, pelas noites sem dormir e por ter debatido comigo minha temática, muitas e tantas vezes. À minha irmã Mônica Mendes por sempre acreditar em mim e por ter me dado de presente um sobrinho lindo, Murilo. Agradeço a Patrick Swayse meu cachorro velho e companhia de tantas noites em claro, lendo e escrevendo esta dissertação. Agradeço às minhas amigas Jaqueline Lima, Maria Rita e Monique Hellen, por terem, com muita paciência, lido meu trabalho e terem debruçado sobre ele olhares importantes que contribuíram para os meus estudos.

Agradeço também, às/aos colegas das escolas em que trabalhei e aos colegas do Mestrado – ProfHistória da UPE Mata Norte, pessoas com quem dividi angústias e aprendizagens durante e após a pandemia de COVID-19 (momento tão difícil para todas/todos nós). Meu muito obrigada! Da mesma forma, à minha orientadora professora Janaína Guimarães, ao professor Renan Birro e aos demais professores do mestrado agradeço pelas reflexões e debates enriquecedores. MUITÍSSIMO obrigada!

Por fim, agradeço a todas e tantas mulheres que me inspiram sempre e diariamente, que lutam pela igualdade de gênero, que acreditam no feminismo. Mulheres que lutam por direitos, mulheres que lutam por outras mulheres.

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo, a partir do debate de gênero e dos feminismos nas aulas de História, problematizar o lugar que a mulher vem ocupando no cenário político partidário brasileiro, desde a Constituinte de 1987-88 até os dias atuais. O trabalho procura fazer uma análise de como as mulheres que ocupam cargos de poder estão presentes, ausentes, ou estão sendo silenciadas nos livros didáticos de ensino de história do 9º ano do Ensino Fundamental do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2020. O referencial teórico utilizado para se pensar as relações de gênero foi o da historiadora Joan Scott (1995), e junto aos estudos dela, procuramos também discutir a importância dos feminismos na luta por direitos os quais as mulheres possuem até os presentes dias. Neste sentido torna-se importante a obra de Patrícia Collins e Sirma Bilge (2021), onde, para além dos confrontos e resistências feministas na História, também buscamos um olhar interseccional (através da análise de indicadores de gênero, raça e classe) para compreender as violências vividas por tantas mulheres na sociedade atual, buscando diálogos e ferramentas que também possam resolver estes problemas. Entendemos que o que as mulheres passam e sofrem ao ocuparem um espaço na política partidária, é o mesmo que as mulheres em seus dia-a-dias, nos mais diversos espaços sociais, também vivenciam. Trazemos como produção final uma revista virtual com mulheres que participaram da Constituinte de 87-88 (e ainda atuam na política partidária) e com mulheres da política partidária atual (2022).

Palavras-chaves: Gênero; Política; História.

ABSTRACT

This dissertation aims, from the debate on gender and feminism in history classes, to problematize the place women have been occupying in the Brazilian party political scene, from the Constituent of 1987-88 to the present day. The paper seeks to analyze how women who hold positions of power are present, absent, or are being silenced in the history teaching textbooks of the 9th grade of elementary school in the Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2020. The theoretical framework used to think about gender relations was the historian Joan Scott (1995), and, together with her studies, we also try to discuss the importance of feminisms in the struggle for rights that women have up to the present day. In this sense, it is important the work of Patricia Collins and Sirma Bilge (2021), where, in addition to feminist confrontations and resistance seen in history, we also seek an intersectional look (through the analysis of gender, race and class indicators) to understand the violence experienced by so many women in today's society, seeking dialogues and tools that can also solve these problems. We understand that what women go through and suffer when they occupy a space in party politics, is the same as women in their day-to-day life, in the most diverse social spaces, also experience. We bring as final production a virtual magazine with women who participated in the Constituent of 87-88 (and still act in party politics) and with women of current party politics (2022).

Keywords: Gender; Politics; History.

LISTA DE SIGLAS

ADC	Análise do Discurso Crítica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PL	Projeto de Lei
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNE	Plano Nacional da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 FEMINISMO E ENSINO DE HISTÓRIA: O DEBATE DE GÊNERO, HISTÓRIA E A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NA POLÍTICA PARTIDÁRIA	12
1.1 GÊNERO E ENSINO DE HISTÓRIA	12
1.2 FEMINISMO: HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA.....	24
1.3 MULHERES NA POLÍTICA: O DEBATE DE GÊNERO, O FEMINISMO E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	35
2 GÊNERO NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA: A INVIZIBILIDADE DA HISTÓRIA DAS MULHERES	51
2.1 CONSTITUIÇÕES, CURRÍCULO, PLANOS DE EDUCAÇÃO E BNCC: DISPUTAS E INVISIBILIDADES DAS MULHERES NA HISTÓRIA.....	51
2.2 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO E O DEBATE DE GÊNERO ...	63
2.3 DA CONSTITUINTE ATÉ OS DIAS ATUAIS: MULHERES NA POLÍTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	68
3 ENSINO DE HISTÓRIA, TECNOLOGIAS DIGITAIS E AS MULHERES NA POLITICA PARTIDÁRIA BRASILEIRA	85
3.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: LEGISLAÇÕES, DOCUMENTOS EDUCACIONAIS, E IMPORTÂNCIA PARA OS DIAS ATUAIS E PARA AS AULAS DE HISTÓRIA.....	85
3.2 A CONSTITUINTE DE 1987-88 E OS DIAS ATUAIS: MULHERES NA POLÍTICA PARTIDÁRIA BRASILEIRA	91
3.2.1 A Importância da Constituinte e dos Direitos Femininos Obtidos na Constituição de 1988	91
3.2.2 Mulheres na Política Hoje, um Breve Debate Sobre o Legislativo Brasileiro	96
3.3 PROPOSTA DE PRODUTO PARA AS AULAS DE HISTÓRIA	99
3.4 SUGESTÃO PARA SE TRABALHAR O PRODUTO NAS AULAS DE HISTÓRIA.....	102
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	106

INTRODUÇÃO

Todos os dias milhares de mulheres acordam em suas realidades distintas tendo que lidar com uma complexa gama de demandas específicas. São trabalhadoras de diversos setores: comerciantes, educadoras, agricultoras, mães e avós chefes de família que sempre e muitas vezes são obrigadas a lidar com múltiplas funções ao mesmo tempo. Realidades denominadas e normalizadas como duplas ou triplas jornadas (trabalhar + cuidar da casa + cuidar dos filhos e do marido). O romantizar da mulher que dá conta das suas tantas demandas como a mulher guerreira e incansável, é bem característico do que podemos chamar de sistema patriarcal, este, onde o machismo e a misoginia, entrelaçados, compactuam e institucionalizam a exploração feminina, fisicamente e psicologicamente.

Frente a variadas formas de opressão, porém, existe um elo de forças que une e faz com que as lutas das mulheres ocorram e se intensifiquem ao longo dos tempos por mudanças em variadas esferas sociais. Perpassando diferentes fases da nossa História, as mulheres vêm lutando por direitos e de forma constante e incansável, vêm lutando por igualdade. Licença-maternidade, igualdade salarial e de condições de trabalho, liberdade de decidir (ou não) a hora de ser mãe e liberdade sobre o seu próprio corpo parecem conquistas antigas, mas muitas foram efetivadas recentemente e outras ainda não se dão plenamente. A atuação do movimento feminista foi/é historicamente crucial nas ações que buscaram/buscam uma melhor condição para mulheres numa sociedade que seguiu esfacelando oportunidades de emergência em cargos de poder, em cargos de autonomia e lideranças, em cargos de chefia e de governo.

A prerrogativa de superioridade masculina, em contrapartida da conquista de direitos femininos, ainda é um discurso fortemente aplicado no dia a dia brasileiro. A estereotipização negativa sobre a figura da mulher como não sendo capaz de exercer ou ocupar cargos de liderança é uma ideia muito fomentada e fortemente aceita, de modo que, desde muito cedo e precocemente, as crianças vêm absorvendo que as desigualdades entre homens e mulheres são comuns e passam também a reproduzir isso, problema também fruto da nossa preocupação enquanto docentes.

As escolas acabam por vezes sendo o ambiente em que o aprendizado sobre os papéis a serem exercidos na sociedade são aprendidos e apreendidos, e o lugar em que as alunas e os alunos passam a compreender valores básicos e comportamentos que colocarão em prática durante toda sua vida adulta; passa a ser apenas um lugar de reprodução discriminatória de todas as potencialidades femininas. Imprimir um debate que potencialize reflexões

vertiginosas que saiam do ambiente escolar e que se formalizem em seres sociais capazes de se situar criticamente, deveria ser algo inerente e próprio de uma sociedade democrática. Porém, como bem sabemos este último propósito segue como uma quimera ainda sendo ambicionada, mas não constantemente colocada em prática.

Sobre os aprendizados que alunas e alunos desenvolvem a partir da escola, concordamos que isso se configura também a partir das próprias aulas a que assistem e das quais participam. Nós, enquanto professoras(es) de História, compreendemos que em uma aula se problematizem desigualdades de gênero e a posição que as mulheres ocupam na sociedade atual, a qual tende a se dar em conformidade com o desenvolvimento crítico das alunas e dos alunos perante a sua própria realidade.

Nossa experiência enquanto docentes do ensino regular leva-nos a observar o quanto o debate sobre a história das mulheres se faz ausente e é percebido pelos discentes. Temáticas como feminismo, violência contra as mulheres, desigualdades entre homens e mulheres nas diversas sociedades e na História encontram-se nos recorrentes pedidos das(os) alunas(os). É muito comum os discentes quererem e buscarem respostas nas aulas de História para problemáticas ou situações que vivem em seus meios sociais. Percebemos que às vezes elas(es) estão cientes das situações que presenciam, mas não conseguem dar os devidos nomes aos problemas. Querem aprofundar o debate para, de maneira legítima, conseguirem se posicionar.

A desigualdade de gênero é percebida e sentida pelas(os) alunas(os) nos ambientes mais simples que frequentam, nos olhares sobre os diversos espaços que circulam, nos ambientes dos quais fazem parte. A partir dos conteúdos sobre mulheres na política partidária nas aulas de História, pretendemos não apenas debater as desigualdades entre homens e mulheres na sociedade brasileira atual, mas também, a partir da problematização da ausência ou baixa ocupação feminina em cargos de poder, contextualizar e discutir sobre as barreiras enfrentadas pelas mulheres ao longo da história e as batalhas e resultados delas para o momento atual que vivemos.

Motiva-nos pensar que as aulas de História podem levar a uma reflexão sobre as mulheres que hoje ocupam a política brasileira e sobre um recorte dos projetos que elas vêm apresentando para as causas femininas e para a sociedade de maneira geral, para que, de alguma forma, isso se materialize para as(os) nossas(os) alunas(os) ao ponto de acreditarem que podem ocupar todos os espaços de uma sociedade e que as meninas podem ambicionar ser o que quiserem, estar nos cargos que almejem e fazerem para e pela comunidade ou para

o lugar em que vivem bem mais, pois a igualdade pode ser efetivada socialmente, politicamente e juridicamente.

Sendo assim, nossa dissertação apresenta em seus capítulos alguns debates atuais, historicizando-os e problematizando-os sobre a história das mulheres em sociedade e em outros aspectos. De maneira que, a partir da política, conseguimos ter um olhar, fazendo uma ponte entre o público e o privado, sobre vivências femininas perpendiculares a experiências comuns de tantas outras mulheres em suas rotinas de vida. No primeiro capítulo, nos dedicamos a um maior embasamento teórico. Inicialmente buscamos um debate sobre as relações de gênero, a importância do/os feminismo/os para a história, a relevância de uma percepção interseccional sobre as variadas realidades enfrentadas pelas mulheres de maneira que haja não apenas uma compreensão, mas uma reflexão sobre possíveis soluções para possíveis problemas reais, tudo isso ligado a ideias de conhecimento histórico. Finalizamos esse capítulo com o debate de mulheres na política e a importância de trabalhá-las no ensino de História, tendo a percepção das ausências ou baixa atenção dada à temática no ensino e do perigo disso para a sociedade como um todo.

No segundo capítulo trouxemos inicialmente uma breve retrospectiva do debate sobre a condição feminina perpassando algumas constituições brasileiras até a de 1988 (última e atual constituição brasileira), continuando com o debate de gênero e história das mulheres e a forma como vêm nos currículos oficiais, ainda demos atenção à forma como o debate destes se encontram no Plano Nacional da Educação (PNE) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, questionamos a forma sobre como estas disputas que se dão nos documentos educacionais interferem no ensino regular, na vida e na percepção de mundo das(as) alunas(os) em construção como seres sociais, ou seja, como interferem na construção e formação da sociedade.

O segundo tópico deste capítulo, 2.2, proporciona um estudo sobre o debate de gênero no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), principalmente sobre o edital de 2020, o qual nos permite fazer uma análise dos livros didáticos escolhidos a partir das diretrizes deste último plano de educação instituído. E o 2.3 segue sendo exatamente a análise de três coleções de livros didáticos de História do 9º ano do Ensino Fundamental, sendo os livros manuais do professor, onde analisamos e observamos não só sobre como os conteúdos (mulheres na política partidária) vêm expostos ou ausentes, mas também realizamos uma discussão sobre os livros como materiais de grande importância para os alunos enquanto materiais de pesquisa, e como a BNCC se situa como presença significativa nestes materiais, atuando inclusive sob a temática da nossa dissertação.

Finalizamos essa dissertação com o capítulo 3, que no 3.1 traça como vem se ancorando a questão das tecnologias em alguns documentos de educação, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), BNCC e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), saímos em defesa da importância da tecnologia para os dias atuais, para a própria educação, ensino escolar e para as aulas. No 3.2 investigamos, a partir alguns(as) autores(as), pontos da história das mulheres na política partidária brasileira dentro do recorte que propomos para o nosso produto: primeiro a participação feminina na constituinte a partir de 1986 e na Constituição de 1988, assim como as mulheres que fizeram parte da bancada feminina que pautaram e lutaram por direitos das mulheres que se materializam até hoje, e também refletimos um pouco sobre as mulheres na política partidária atual (que seguem lutando por todas as causas femininas e sociais). No 3.3, colocamos em prática o nosso produto virtual como possibilidade de ser trabalhado nas aulas de História do 9º ano do Ensino Fundamental.

Assim, esperamos que essa dissertação auxilie na compreensão da importância da participação política das mulheres e aponte para a ausência dessa participação nos livros didáticos analisados. Que a nossa proposta de produto para as aulas de História seja contemplada como mais uma ferramenta importante no trabalho de professoras e professores do Ensino Regular, de maneira que também permita uma ampla reflexão de alunas e alunos sobre a realidade atual.

1 FEMINISMO E ENSINO DE HISTÓRIA: O DEBATE DE GÊNERO, HISTÓRIA E A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NA POLÍTICA PARTIDÁRIA

1.1 GÊNERO E ENSINO DE HISTÓRIA

As relações de gênero se fazem presentes nos mais simples aspectos do cotidiano e, no contexto escolar onde estão inseridos nossos alunos e nossas alunas, estão na convivência nas salas de aula, nas brincadeiras ora divididas em grupos de meninas x meninos, no recreio. De casa trazem o que foi construído na convivência de cada construção familiar (posto que muitas crianças são criadas por mães solas, ou por avós, ou por pais separados), portanto, é necessário debatermos tanto na esfera teórica, como social, econômica e sobretudo política, o papel das abordagens de gênero nas escolas. Antes de tudo, faz-se necessário, apesar da diversidade de definições presentes na atualidade, falar brevemente sobre o patriarcalismo que compõe uma das bases sobre as quais a nossa sociedade atual ainda está ancorada e que fomenta pontos de partida no que diz respeito à manutenção de desigualdades entre homens e mulheres. Marlise Matos e Clarisse Paradis (2014) trazem em *Desafios à despatriarcalização do Estado brasileiro* o patriarcado como:

[...] um sistema contínuo de dominação masculina, ainda predomina nas estruturas estatais, mantendo por vezes intactas as formas de divisão sexual do trabalho e perpetuando, por exemplo também, a violência cotidiana que as mulheres sofrem. (MATOS; PARADIS, 2014, p. 68).

Tanto o patriarcado como o sexismo permearam a história das mulheres no Brasil e em outras partes no mundo. E, sobre o patriarcado, Adriana Piscitelli (2002, p. 6) afirma que “As instituições patriarcais seriam aquelas desenvolvidas no contexto da dominação masculina. Como a dominação masculina estaria presente através do tempo e das culturas, poucas instituições poderiam escapar ao patriarcado”. Considerando as instituições como arcabouços onde se presenciam relações entre os mais diversos indivíduos, entendemos que as mais diversas sociedades ao longo da história, inclusive a sociedade atual, é marcada pela desigualdade entre homens e mulheres, onde estas últimas acabam por estar condicionadas a uma sub valoração, escanteadas no que diz respeito a condições mínimas de participação social, igualdade de direitos e atuação em ambientes políticos. Sobre o Patriarcado trazemos ainda Flávia Biroli (2018) para afirmar que:

O advento do mundo moderno pode ser caracterizado e compreendido de diferentes maneiras. É certo que não correspondeu à superação do patriarcado, aqui brevemente definido como um complexo heterogêneo, mas estruturado de padrões que implicam desvantagens para as mulheres e permitem aos homens dispor do corpo, do tempo da energia de trabalho e da

energia criativa destas. É ativado de forma concreta, nas instituições e nas relações cotidianas. (BIROLI, 2018, p. 11).

Biroli (2018) reflete que o mundo moderno não superou o patriarcado e a grande e constante desigualdade presente entre os homens e mulheres e que, dentro desse sistema, a principal figura é em geral o homem branco, e por isso se faz necessário também tratarmos aqui de indicadores como de raça e classe, assunto sobre o qual trataremos mais adiante. Piscitelli (2002, p. 7) traz outro ponto sobre o patriarcado: “Mas, é importante compreender que o patriarcado, assim como outras explicações da origem e as causas da subordinação feminina, tinha o objetivo de demonstrar que a subordinação da mulher não é natural e que, portanto, é possível combatê-la”. Com a reflexão da autora, constatamos que se a condição posta à mulher não é natural, então devemos quebrá-la e unir forças para exterminá-la do convívio social.

Retomando a questão do patriarcado, um pouco anteriormente, a autora, professora e pesquisadora, investe no fato de que a posição das mulheres na história expõe a baixa efetividade dos direitos, inclusive os fundamentais, tal qual o direito à integridade física, sendo universalizados pelas sociedades ocidentais (BIROLI, 2018). Conforme expomos mais acima, aproveito para reiterar que entre as propostas dessa dissertação está a de discutir a posição e os espaços ocupados pela mulher nos livros didáticos de história e nos espaços de poder, assim como o limite deles, o que lhes é negado e a forma como suas relações são vivenciadas e ainda as várias formas de violência que são desmedidamente parte da realidade de tantas.

A subordinação se enquadra dentro de um contexto, e nesse contexto atuam forças e formas de poder em que há por trás seres, em geral, que possuem privilégios e que ambicionam manter uma estrutura que caracterize a manutenção destes últimos e para isso seguem subordinando, explorando, desprivilegiando uma gama de sujeitos (inseridas nesse grupo, as mulheres). Foucault (2013) nos traz a seguinte contribuição:

[...] O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 2013, p. 10).

O poder permeia os diversos espaços da sociedade e age em diferentes circunstâncias. Como é colocado por Foucault (2013), ele produz discurso, está intrínseco em e a toda sociedade. Como é por nós pontuado, acaba por se coexistir uma estrutura que sustenta esse

poderNe que o mantém. Os tipos de espaços que as mulheres ocupam hojeNestão intimamente ligados a estas relações.

Nem toda sociedade foi/é traçada em cima das bases do sistema e de instituições patriarcais, e nem todas estudiosas que tratam da questão de gênero defendem a existência de um patriarcalismo. Entro aqui com uma observação de Jaqueline Heinen trazida na obra de Piscitelli (2002):

O conceito de patriarcado foi estendendo-se no discurso político e na reflexão acadêmica, sem que fossem trabalhados aspectos centrais de seus componentes, sua dinâmica e seu envolvimento histórico. Com o decorrer do tempo, o patriarcado passou a ser um conceito quase vazio de conteúdo, nomeando algo vago, que se tornou sinônimo de dominação masculina, um sistema opressivo tratado, às vezes, quase como uma essência. Assim, o conceito colocou problemas delicados em termos metodológico, ao se referir a uma sistema político quase místico, invisível, trans-histórico e trans-cultural, cujo propósito seria oprimir as mulheres. Embora esse conceito não tenha sido inteiramente abandonado, hoje resulta fácil criticá-lo, por sua generalidade- universalizando uma forma de dominação masculina situada no tempo e no espaço-, por ser considerado um conceito trans-histórico e trans-geográfico e, ainda, por que esse conceito é essencializante, na medida em que ancora a análise da dominação na diferença física entre homens e mulheres, considerada como como aspecto universal e invariável. (HEINEN, 2000 *apud* PISCITELLI, 2002, p. 7).

Segundo Piscitelli (2008), por muitas vezes o conceito de patriarcado recebe críticas, seja em relação a alguns de seus aspectos, seja em relação às questões metodológicas, mas a autora também coloca a importância de se ter conhecimento sobre esse sistema. Outra questão, que eu também trouxe, foi que algumas estudiosas que trabalham a questão de gênero, também abrem parênteses no que se trata do patriarcado, que várias autoras tem divergências quanto a ele:

[...] Um exemplo oferecido por Joan Scott (1988) que, rejeitando a noção de Patriarcado, propões explorar as distribuições diferenciadas de poder permeando contextos históricos específicos. Com esse objetivo, a autora propõe substituir a noção de que o poder social é unificado, coerente e centralizado por uma ideia de poder como constelações dispersas de relações desiguais. (PISCITELLI, 2008, p. 264).

Após compreendermos os sentidos do sistema patriarcal e de observarmos que existem críticas sobre ele e sobre o seu sentido ou existência, é de suma relevância a compreensão dos debates de gênero e ainda como ele se dá nas salas de aula e no ensino de História. E, versando conceitualmente sobre as questões de gênero, o faremos segundo a historiadora Joan Scott:

[...] o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. Seria melhor dizer: o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente [...]. (SCOTT, 1995, p. 88).

Scott (1995) discorre sobre o fato de a categoria gênero perpassar pelas diversas relações humanas e as diferenças sexuais serem utilizadas como base para construções desiguais de poder. De maneira geral, com a autora refletimos sobre a subordinação feminina diante de relações que são organizadas e reproduzidas no seio das sociedades. Scott trouxe grandes contribuições no campo dos estudos de gênero e, conseqüentemente, como uma historiadora, para o campo da própria História e, também, para a educação de modo a possibilitar que essas relações primárias de poder fossem observadas nas escolas e nas constituições dos sujeitos que ali são formados. Afinal, temos o dever de combater todas as formas de preconceito, ideias de desigualdades camufladas em discursos pseudo-inclusivos, toda forma de discriminação e opressão e trazer como possível para as alunas a ideia de busca por uma sociedade mais justa.

Em um contexto pandêmico onde as alunas e os alunos observam um cada vez maior desnivelamento de funções entre homens e mulheres que fazem parte da sua vida ou família, seja em casa ou no trabalho, nos questionamos como, enquanto professoras e professores de História, podemos contribuir para que compreendam ou questionem a sua realidade frente as desigualdades de gênero de maneira que consigam capturar elementos e venham a somar em sua formação, enquanto estudantes ou cidadãs.

Que fique claro assumido que o gênero é um elemento estruturante das relações sociais e, embora correndo o risco de criar uma lei histórica (o que seria um procedimento em si a-histórico), atrevemo-nos a dizer que o gênero sempre foi um elemento estruturante das relações sociais em todas as sociedades, posto que funcionando de maneiras diferentes). (ANDRADE; PEREIRA, 2021, p. 430).

O gênero faz parte das relações sociais e a situação que é vivida, tem um prisma que se reflete no que as alunas e os alunos vivem dentro ou fora da escola, na forma como se relacionam coletivamente. Seguindo um pouco mais adiante, o conhecimento histórico tem um importante papel na abordagem elucidativa sobre esse tema. E, a despeito do papel do conhecimento histórico, Siqueira (2008) enfatiza que, segundo traz Scott, o conhecimento histórico é parte da política de sistema de gênero. Dessa forma, quando, por exemplo, o discurso histórico nega visibilidade às mulheres, ele acaba por perpetuar sua subordinação e

sua imagem como receptora passiva da ação dos demais sujeitos presentes na História. Siqueira (2008, p. 116) itera que: “[...] Cabe, portanto, a esta área do saber como um importante campo de produção de saber sobre as diferenças sexuais, ser parte de uma ‘política’ de representação de gênero e buscar encontrar respostas sobre a invisibilidade das mulheres”.

Há uma relativização do que tantas mulheres passam em seu dia a dia, a sobrecarga de uma rotina com várias funções, os embates vividos pelas meninas muitas vezes apenas por serem meninas, as vozes que têm que emergir com maior entonação para se fazerem e serem escutadas e compreendidas. E, pela leitura que fazemos dos estudos de Scott, da relação com a sociedade da qual fazemos parte, é necessário que a história rompa com a invisibilidade das mulheres, que não negligencie suas lutas, mas, principalmente, que a história não relativize as exclusões pelas quais elas passaram e passam. Tendo estes como alguns de seus pressupostos e somando isso as atuações dos profissionais de ensino de História, já haverá uma contribuição de forma ávida na formação crítica dos alunos(as), e haverá o exercício de soma em sua construção.

Jaqueline Zarbato (2015) também traz Scott para enfatizar a importância de se trabalhar as questões sobre as “mulheres na história” no ensino de História quando se é negada a visibilidade delas. Vejamos a seguir:

[...] historicizar gênero, enfatizar os significados variáveis e contraditórios atribuídos a diferença sexual, os processos políticos através dos quais esses significados são construídos, a instabilidade e maleabilidade das categorias “mulheres” e “homens”, e os modos pelos quais essas categorias se articulam em termos da outra, embora de maneira não consistente ou da mesma maneira em cada momento, esse seria o encaminhamento das abordagens históricas. (SCOTT, 1992 *apud* ZARBATO, 2015, p. 52).

Continuando o debate acerca do Ensino de História, e de como o tema pode ser abordado de maneira significativa nas aulas, importa considerar as vivências das mulheres na história, suas atuações mais embrionárias, suas trajetórias dando a elas o seu lugar de protagonistas, dando-lhes voz. Zarbato (2015) nos remete que:

As ações e vivências femininas na história perpassam diferentes espaços culturais, políticos, econômicos, cotidianos, sendo assim, as reflexões na aula de história sobre as mulheres, tem muitos acontecimentos, trajetórias, relações sociais e culturais para serem abordadas. (ZARBATO, 2015, p. 62).

Ante as pontuações da historiadora, interessa problematizar as ações e vivências femininas, estas que foram por vezes ocultadas na História, e não tiveram como fazer parte da vivência de outros atores sociais, ou seja, a história dessas mulheres não pôde ser contada para

outras mulheres e não serviram de referência. Zarbato trata também do papel da escola e do professor de História, acrescentando que:

Isso porque, na escola o/a professor/a de História se depara com uma diversidade de sujeitos, com escolhas, desejos, grupos culturais, classe, religião, etnia, sexualidade e gênero. E contemporizar as ações e os discursos impressos em suas trajetórias requer um aprofundamento metateórico que ofereça subsídios para alunos/as compreendam as diversidades, não como algo dado e estático, mas que percebam a partir de seu convívio, dos contrastes sociais, das visões e das ações que perpassam suas trajetórias e experiências históricas. (ZARBATO, 2015, p. 54).

Potencializar o trabalho da professora é algo que deve ser legitimado, ela também chega às instituições de ensino com suas cargas de vivência e conhecimento. E, quando falo, refiro-me a não somente validá-lo, mas investir na sua formação, na sua condição de educadora. Vale lembrar que ela é o contato mais direto que alunas e alunos tem nas aulas, aqui me refiro às de História. E como dito na menção acima de Zarbato, ele/ela se depara com uma grande “diversidade” de sujeitos, que indagam, que aprendem, questionam e fortalecem posturas que um dia vão contribuir para o que vão os definir como atores em seu convívio. Zarbato (2015) afirma que, além do professor, a escola também se depara com essa gama de diferenças provenientes dos alunos com suas experiências intraescolares e extraescolares. E, sobre o papel da escola no tocante a questão de gênero, Raquel Antas e Adlene Arantes (2019) reforçam que:

Dessa forma, compreendemos que trazer a perspectiva de gênero para as escolas auxilia processos de eliminação de discriminações e preconceitos, pois, através da educação é possível contribuir na construção de sujeitos empoderados que podem colaborar para a transformação das suas realidades. (ANTAS; ARANTES, 2019, p. 400).

Reforçamos dessa forma o papel da escola, do professor de História, e do ensino de História, na contribuição para formação de sujeitos ativos socialmente. Antas e Arantes (2019, p. 403) continuam: “A escola precisa ser um ambiente que inclua, mas que também repense e reestruture os paradigmas relacionados ao gênero”. Deste importa concomitantemente, também, trazer à relação entre gênero e outras categorias de articulação um debate que em seguida iniciaremos.

Vale aqui também tratar de outros marcadores da diferença, além do gênero, como classe, raça, sexualidade, etnia. Iniciaremos esse debate brevemente trazendo Scott e Butler,

estando elas entre as autoras envolvidas nas reformulações críticas do conceito de gênero. Essas autoras enunciaram a importância de considerar classe, raça e gênero de maneira conjunta (PISCITELLI, 2008). Piscitelli continua:

Entretanto, elas continuaram privilegiando a categoria gênero. Joan Scott (1988), por exemplo, afirma que, como feminista, seu compromisso é, sobretudo, com o saber sobre a diferença sexual. Nesse sentido, segundo ela, com base em sua proposta analítica, seria possível fazer emergir uma nova história que redefiniria novas questões, em conjunto com uma visão da igualdade que também incluiria raça e classe. Entretanto, ela não faz uma tentativa maior de elaboração que articule essas categorias. (PISCITELLI, 2008, p. 265).

Outras autoras ratificam a importância de pensar em diversas categorias de diferenciação, contudo, acabam prestando particular atenção à articulação entre algumas diferenças específicas. Uma delas é a relação entre gênero sexualidade. Judith Butler, uma das críticas mais radicais do conceito de gênero, oferece um exemplo dessa posição (PISCITELLI, 2008). No livro *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* Judith Butler (2003, p. 24) pontua: “Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos”. A autora segue destacando a temática, em torno dela levantando debates. Continuando, em outro momento da obra *Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras*, Piscitelli (2008) continua:

No que se refere à relação entre gênero, sexualidade e raça, Butler assume uma posição ambígua. Ela afirma reiteradamente a necessidade de analisar essa relação. Em *Gender Trouble* (1990) alega que gênero estabelece intersecções com modalidades raciais, clássicas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Essas intersecções não poderiam ser hierarquizadas nos termos de alguma condição primária de opressão. Contudo, ela só realiza uma tentativa de análise articulando esse conjunto de diferenças em um capítulo de uma obra posterior, *Bodies That Matter* (1993). (PISCITELLI, 2008, p. 266).

As citações acima nos fazem refletir que teóricas que trabalhavam/trabalham gênero, já se preocupavam em relacionar esta área com outras modalidades, a exemplo de raça e classe. Esta obra de Piscitelli é de 2008 e as obras que ela cita de Butler e Scott, são respectivamente de 1993 e 1988. Não pretendo, contudo, neste texto, aprofundar a questão da interseccionalidade debatida ou proposta pelas duas, e nem afirmar onde esse debate

começou. Mas sim, fazer uma provocação acerca da relação entre gênero e interseccionalidade e de como ele é importante, partindo, inclusive, de outras autoras, que debatem e trazem isso numa relação com outros cenários mais atuais vivenciados por várias mulheres. Carla Akotirene (2019) é uma dessas autoras, em seu livro *Interseccionalidade* da coleção *Feminismos Plurais*, pontua a interseccionalidade num contexto de um país colonizado. Da obra da autora, fizemos o seguinte recorte:

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais. (AKOTIRENE, 2019, p. 14).

A autora destaca ser imperativo aos ativismos conceber e existência de uma matriz colonial moderna de relações de poder imbricadas em múltiplas estruturas dinâmicas merecedoras de atenção política. Isto posto, Akotirene (2019) provoca que é oportuno descolonizar perspectivas hegemônicas sobre a Interseccionalidade e adotar o Atlântico como lugar de opressões cruzadas, traduzindo, como ela pontua: “a história e migração forçada de africanas e africanos” (AKOTIRENE, 2019, p. 15). Damos a devida importância aos estudos da pesquisadora, compreendendo que as prerrogativas dos seus diálogos são fundamentais aos estudos decoloniais mais atuais. Apetecemos aqui, porém, dialogar com obras de Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), Bell Hooks (2020) e outras estudiosas, inclusive de maneira que haja uma possível relação e contribuição para as aulas de História.

O que aprendemos diariamente em nossa sociedade e nas mais variadas formas de se comunicar, de se reportar ou se comportar, tem total relação como o que nos é ensinado desde crianças, como o que nos é ensinado desde anteriormente ao ensino regular, e, depois, com o ensino que se fortalece ou que nos traz problemáticas novas ao longo do movimento Escola (Ensino nas mais variadas áreas de conhecimento) - Relações Familiares - Relações Culturais- Relações de convivência com outros seres no entrelace do movimento cotidiano. E, nesse movimento, reforço a extensão entre o que nos é ensinado, gênero e outros fatores sociais, com um trecho tirado do artigo *Epistemologia feminista: a pesquisa com mulheres em foco* de Amanda Castro e Edla Eggert (2010), onde trazem que:

homens e mulheres são ensinados a serem o que são na cultura que estão inseridos. Seguindo esta idéia, somos ensinados/as desde a infância como devemos ser meninas e meninos e nos portamos, como homens e mulheres, para sermos socialmente aceitos. Gênero é sempre influenciado por fatores sociais como raça, etnia, cultura, classe social e idade e religião. (CASTRO; EGGERT, 2010, p. 2).

Como demonstrado acima, somos ensinadas e ensinados a nos portar como meninas ou meninos, de acordo com o que se compreende como socialmente aceito em nossa sociedade. A relação entre gênero e outros fatores sociais, e entre gênero e outros indicadores sociais, são pontos que também trazemos e debatemos. Algumas citações que falam de Scott e Butler, as quais separei um pouco mais acima, são de uma obra de Piscitelli (2008) chamada *Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras*. Primeiro, é relevante compreender que o conceito de interseccionalidade nasce no movimento feminista negro e, depois, é apropriado para uso pelos demais sujeitos. De acordo com Scott (1995) e Butler (2003), este conceito partiria da relação entre alguns indicadores sociais. Segue então uma citação de Collins e Bilge (2021), da qual a mesmas afirmam ser genérica, mas que já nos servirá de reflexão:

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. (COLLINS; BILGE, 2021, p. 16-17).

Compreender a situação vivida pelas mulheres ou mesmo propor resolução de situações experienciadas por elas de maneira interseccional, nos permite abarcar que existem vários fatores que definem o lugar que elas ocupam na sociedade em que vivem, como o ambiente em que vivem se reflete nos tipos de violência a que estão submetidas ou que se impõe contra elas, e, quando falo de violência, refiro-me até aos silêncios que são imponentemente colocados sobre suas vozes, na tentativa de calá-las. Sobre a Interseccionalidade e a resolução de problemas, Patricia Collins e Sirma Bilge (2021, p. 18) reverberam “em geral as pessoas usam a interseccionalidade como ferramenta analítica para resolver problemas que elas próprias ou gente próxima a elas têm de enfrentar”.

Continuando, trago como um exemplo as situações vividas por mulheres negras na sociedade atual brasileira que muitas vezes sofrem violência de gênero por serem mulheres, de raça, por serem negras, ou também outras violências que podem dizer, por ser de classes, sociais, ou outras mais. Mas, em geral o que isso significa? Significa que não nos interessa apenas questionar as violências e vivências de gênero sofridas pelas mulheres, mas, reforçando e retomando o que apresentamos anteriormente, é importante que se tenha um

certo olhar a estas atreladas a outros fatores e elementos da realidade que estas vivenciam diariamente. Eunice Moraes e Lúcia Silva (2017) trazem em seu artigo *Feminismo Negro e a Interseccionalidade de Gênero, Raça e Classe*, um recorte de uma obra de Patrícia Hill Collins reforçando que:

Collins (2016) trabalha com as opressões de raça, classe, gênero, sexualidade e nação, por considerar que as mesmas se inter-relacionam, construindo reciprocamente sistemas de poder. Utiliza o termo "interseccionalidade" para explicar a sobreposição simultânea de múltiplas formas de opressão, considerando que as mulheres negras têm histórias únicas nas intersecções dos sistemas de poder. (MORAES; SILVA, 2017, p. 64-65).

Tentando exemplificar um pouco ao que me referi sobre a questão da mulher negra em nossa sociedade, no Brasil atual, em *Gênero e desigualdades: o limite da democracia no Brasil* Birolli (2018) denuncia com dados, que:

Vale observar que mais da metade dos domicílios chefiados por mulheres tem à frente mulheres negras. Do ponto de vista dos arranjos familiares, são poucas as diferenças. Entre os domicílios chefiados por mulheres, o número dos que são formados por mulheres com seus filhos é pouco maior entre as mulheres negras (chegando a 17,7%) do que entre as mulheres brancas (15,2%). A maior diferença entre os dois grupos está na renda. A disparidade é, nesse caso, bem maior do que a existente entre os domicílios chefiados por mulheres e chefiados por homens, indicando que a questão racial é um elemento incontornável para o entendimento dessas assimetrias. Nos domicílios chefiados por mulheres brancas, a renda domiciliar *per capita* é 47,3% maior do que os chefiados por mulheres negras- e 40% maior do que nos chefiados por homens negros. (BIROLI, 2018, p. 40).

A autora acima citada nos traz a importância da questão da raça para o entendimento das dicotomias que persistem em forma de desigualdades presentes em nosso país. Ela faz um contraponto entre a relação gênero e outros indicadores sociais como raça. Reforço ainda com Bell Hooks (2020):

Como grupo, as mulheres negras estão em uma posição incomum nesta sociedade, pois não só estamos coletivamente na parte inferior da escada do trabalho, mas nossa condição social geral é inferior à de qualquer outro grupo. Ocupando essa posição, suportamos o fardo da opressão machista, racista e classista. (HOOKS, 2020, p. 207).

Mesmo com as diferenças geo-políticas e temporais, a fala de Hooks também serve de chave de leitura para a realidade brasileira, pois o fato de ser mulher já é um fator de desigualdade em nossa sociedade e, ser mulher e negra, mulher e indígena, mulher e de uma classe social mais subalternizada, é ainda mais ameaçador. Segue um exemplo da relação do gênero com outros indicadores, aqui no caso Gênero + Classe Social, de acordo com Birolli

(2014, p. 39): “Do mesmo modo, as privações associadas à opressão de gênero podem ter sentidos muito distintos para as mulheres de acordo com a sua posição de classe”.

Elencamos alguns pontos sobre a importância da interseccionalidade. Falta-nos ainda questionar aqui, enquanto professores de História, a importância de se trabalhar as interseccionalidades nas aulas. Lembrando que as aulas não podem ser excludentes. Ambicionam-se aulas que contemplem o máximo de realidades possíveis, e isso, entre outras questões, significa não reproduzir uma história retalhada, ou que cale as mais diferentes individualidades e trajetórias. Sobre uma possível relação entre Ensino de História e Interseccionalidades, nos debruçamos e compartilhamos da percepção de Fernando Seffner (2021) no artigo que compõe o *E-book* intitulado *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*:

Embora os confrontos que oportuniza, o conceito de interseccionalidade representa um desafio vigoroso para pensar a pesquisa na conexão entre ensino de História e questões em gênero e sexualidade e também para pensar o planejamento de aulas de História. Classe, gênero, orientação sexual, pertencimento religioso, casta, etnia, país e região de origem, geração, deficiência ou não, nível de escolaridade, estado civil, inserção ou não em redes de sociabilidade, domínio ou não das tecnologias digitais são alguns dos tantos marcadores que lidam com distribuição de poder nas narrativas de sujeitos, povos, países, comunidades. Esses marcadores operam em interação, e essa interação é dinâmica e é histórica e contextual. Cada um dos marcadores gera também bandeiras de luta e movimentos sociais específicos. Uma aula de História pode ocupar-se mostrando quando determinadas combinações produziram desigualdades, violências, preconceitos, discriminações, xenofobia, que implicaram vulnerabilidade social de sujeitos ou grupos sociais. (SEFFNER, 2021, p. 432).

Fica evidente, conforme os expostos acima pelo professor e historiador Fernando Seffner (2021), o quão relevante é ensinar História a partir da interseccionalidade em seus diversos marcadores que, combinados, definem várias violências sofridas pelos diferentes sujeitos sociais. Esse olhar transversal que rompe e adentra outras perspectivas e as aprofunda, permite dar foco às lutas excluídas e propositalmente silenciadas dentro do contexto histórico e ao longo da história. Por outro lado, ignorar o apagamento seletivo de perspectivas históricas e seus atravessamentos é uma forma de perpetuar desigualdades imersas nas engrenagens da sociedade, em seus mais diversos contextos históricos. É a partir da identificação dessas camadas que inter cruzam as mais diversas existências sociais que podemos identificar as distorções perpetradas pelo funcionamento dessas engrenagens estruturais.

O olhar interseccional rompe essa lógica, oferece uma reorganização para esse sistema, tornando-o mais abrangente. O Ensino de História tem como função não só estimular o debate

mediante o questionamento das desigualdades de gênero somada a outros indicadores, mas servir como catalizador e estímulo das mudanças necessárias a essa reestruturação que atingirá a vida dos discentes de maneira que eles consigam identificar e refutar diariamente possíveis violências que venham a sofrer ou situações de austeridade que venham a presenciar. Isso imbrica confrontar relações paradigmáticas de violência contra as mulheres e situações de silenciamento vivenciadas por elas, tendo em vista ser este um dos debates presentes nesta dissertação.

Durante todo o debate exposto nesse primeiro momento da dissertação, configuramos, a partir do breve debate de gênero, a importância de debater um pouco da estrutura em que a sociedade brasileira está ancorada e a importância de se trabalhar tudo isso exposto acima, assim como também a interseccionalidade nas aulas de História. Daria, porém, uma sensação de inquietude, não fazer a ponte entre o debate de gênero e algumas das lutas feministas que se travaram ao longo dos tempos na tentativa de alterar a situação da mulher, ou o seu lugar de compelida a uma posição de invisibilidade diáfana social. Fazemos uma ressalva: aqui construímos uma ponte, o que não quer dizer que este debate seja encerrado nos escritos que se seguirão.

Sequencio, a seguir, de maneira que se compreenda uma tentativa de caminho entre o diálogo de gênero e o feminismo. Piscitelli (2002) afirma que ele foi produto da inquietação feminista relacionado às causas da opressão da mulher e que as perspectivas feministas que iniciaram o trabalho com gênero mantiveram um interesse na situação da mulher, mas sem limitarem as análises a esse estudo. Fomento que tanto a discussão trazida pelos estudos de gênero como pelos estudos e lutas feministas encabeçou debates que cercearam/ cerceiam uma infinidade de espaços relativos à vida das pessoas, inclusive as que são afetadas mais agressivamente por um sistema que favorece e em que se multiplicam constantes desigualdades referentes às mulheres. Compreendemos que, em muitos momentos, elementos e questões de gênero e feminismo se unem. Não eximimos, dentro destes pressupostos, que ambos os debates somam para que atitudes de mudanças de valores também se fortaleçam e abram caminhos de renovação para novas lutas e ressignificações.

Insistimos que, invariavelmente e, mais uma vez na contramão das adversidades que insistem em se manter perenes a despeito da condição feminina mais atual, está a história diferente que queremos contar, a que tendemos a lutar para que chegue aos discentes. Uma história não apenas contada, mas dialogada com os diversos setores sociais, que permita a não marginalização das mulheres. Sobre a relação Gênero + Feminismo + Ensino de História, Zarbato (2015) reforça que: “Desta forma, a influência dos movimentos feministas, e a

incorporação dos temas de gênero na História Social, implicaram em aprofundamentos dos estudos, debates e fundamentações sobre o campo das atuações, das relações de gênero”. (ZARBATO, 2015, p. 54). Temos suficientes razões para ratificar a importância dos movimentos feministas e da questão de gênero nas contribuições positivas nas aulas de História e Zarbato profere isso.

1.2. FEMINISMO: HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA

Começaremos esse ponto da dissertação com a seguinte frase de Bell Hooks (2020, p. 25): “Feministas são formadas, não nascem feministas. Uma pessoa não se torna defensora de políticas feministas simplesmente por ter o privilégio de ter nascido do sexo feminino”. Em nossa pesquisa, além do debate de gênero, trazemos também a necessidade de se trabalhar o feminismo nas aulas de História: suas trajetórias de lutas por direitos femininos e, sobretudo, a sua importância para as várias conquistas das quais usufruímos na atualidade. Muitos destes direitos, todavia, não são plenos (tendo em vista que não há, nos tempos de hoje, uma igualdade social e econômica entre homens e mulheres, meninos e meninas), afinal vemos que ainda hoje existem espaços impedidos à participação feminina e a vida de muitas mulheres sendo regulada por uma sociedade de soberania masculina.

Vale lembrar algumas premissas ou ideias centrais do feminismo a partir do seu surgimento: “O programa dessa primeira fase do feminismo¹ tinha como eixos a educação das mulheres, o direito ao voto e a igualdade de casamento, em particular, o direito das mulheres casadas a dispor das suas propriedades” (MIGUEL, 2014, p. 21). No que tange a essas pautas iniciais, reavivamos alguns prognósticos contextualizando-os com fatos atuais ultrajantes e que muitas vezes são abafados, não colocados como problemas ou por não é dada a devida evidência pelo conjunto de relações orquestradas no mundo real das relações sociais brasileiras.

Analisamos que, apesar de alguns direitos terem se tornados oficiais no Brasil, existem questões estruturais entranhadas que não permitem ou dificultam que a situação das mulheres avance, inclusive, em termos políticos e econômicos. Atualmente, de acordo com Juliana Elias (2020, on-line). “[...] as mulheres que têm entre 20 e 29 anos ganham, em média, 11% menos que os rapazes da mesma idade, considerados apenas os profissionais com formação superior. Entre aqueles com mais de 45 anos, a remuneração feminina já fica em 38% menos que a masculina”.

¹ Não irei utilizar neste trabalho o conceito de ondas do feminismo, por considerar ele excludente ao se limitar ao feminismo branco. Irei usar o conceito de fases, como o fazem Miguel e Biroli (2014).

Esses dados têm relação com as reivindicações da 1ª Fase do feminismo, na medida em que, em relação ao fator educação, apesar da formação, da conclusão dos estudos em uma faculdade (para as que conseguem concluir), o mercado de trabalho ainda trata a mulher dessemelhante, sem que as oportunidades sejam dadas por capacidade, competência, formação, especialidade. “A superioridade feminina na educação esbarra na misoginia do mercado de trabalho”. (MELO; TOMÉ, 2018, p. 102).

Voltamos a Bell Hooks (2020) que já nos diz tanto sobre o não se nascer feminista, e vamos mais além, com o que está nas entrelinhas, de acordo com o que interpretamos: não se nasce e ainda pode existir uma dificuldade do acesso à informação sobre a história das mulheres, da luta delas. Insistimos então que existe algo que se torna igualmente perigoso, que é quando não apenas a memória é apagada, mas a realidade a ser enfrentada por tantas meninas, por tantas crianças, é mascarada.

Lembrando que “[...] o movimento feminista foi erigido tendo a igualdade como bandeira fundamental [...]” (MIGUEL, 2020, p. 63), mas que, infelizmente, as situações de disparidades são uma constante, e a luta contra elas segue sendo parte das lutas atuais do movimento, lutas nas mais diversas esferas, como afirma Melo e Thomé (2018, p. 18): “Os ‘feminismos’ representam um conjunto de movimentos políticos, sociais, filosofias que almejam a construção de direitos iguais por meio do fortalecimento das mulheres [...]”. Continuaremos dinamizando e problematizando questões que nos desafiam, por exemplo, sobre o ensinar o que é o feminismo a meninos e meninas nas aulas de História.

Dialogando um pouco com fatores de fases do feminismo que, a perder de vista, nos trazem tantas indagações e tantas delas nos remetem ainda a processos que são indagados nos presentes dias, traremos algumas discussões teóricas. Não nos cabe aqui contar exatamente como se deu a História dos movimentos feministas, mas traremos recortes que nos tragam reflexões. Antes de começarmos, consideremos que se faz notadamente importante lembrarmos que há autores(as) que dividem a história feminista em ondas, e outras em fases ou momentos, ou há autoras que tentam fazer a relação das duas.

Sobre a divisão em ondas, Carla Gomes e Bila Sorj (2014, p. 435) fazem algumas observações, a primeira que separamos: “No esforço de criação de uma narrativa histórica do movimento, tornou-se comum descrevê-lo como dividido em ‘ondas’, períodos mais ou menos delimitados no tempo e caracterizados por um tipo de concepção e prática política dominante”. Em um outro ponto elas também admitem: “Todavia, a periodização do feminismo em ondas vem sendo contestada por diversas razões” (GOMES; SORJ, 2014, p. 436).

As autoras seguem explicando os dois pontos, apesar de, todavia, investirem (antes de tratar do foco do tema de seu artigo, a *Marcha das Vadias*) na seguinte questão voltada aos pensamentos de Reger (2014 *apud* GOMES; SORJ, 2014, p. 436) de, em lugar de abordar “as mobilizações como quadros temporais sucessivos”, escolher abordá-las em termos de gerações. Essa posição possibilita considerar diferentes grupos de feministas enquanto simultaneamente ativos e mantendo relações de cooperação e de disputa entre si (GOMES; SORJ, 2014).

Falar dessa divisão é uma forma de alerta partindo de nossos escritos, à mercê que usamos estudiosas que recapitulam e trabalham de formas variadas. É possível conduzirmos por citações que tragam os dois, lembrando que, contudo, nossa ideia segue a de não problematizar necessariamente esse ponto. Exemplificando, a autora Alvarez (2014), que empregaremos para reivindicar alguns debates de momentos vivenciados na história do feminismo, fala de momentos do feminismo e de ondas, como veremos a seguir.

Contamos com o artigo *Para além da sociedade civil: reflexões sobre o campo feminista* de Sonia Alvarez (2014) para desfrutar de debates característicos acerca do tema. Separamos alguns trechos deste artigo de maneira que entendamos um pouco das contendas da revisão epistemológica para repensar a dinâmica do feminismo no Brasil e na América Latina. Alvarez (2014) compartilha sobre o que seria um primeiro momento do feminismo no Brasil, o momento fundacional da segunda onda como afirma ela, em que havia um embate entre as que situavam o movimento feminista como tendo autonomia, e ela traz Schumacher e Vargas para reforçar isso: “E, a autonomia – então invocada, principalmente em relação aos partidos e organizações revolucionárias de esquerda – virou uma espécie de ‘palavra mágica’ lançada discursivamente para distinção entre feministas e ‘outras’ mulheres ativistas (SCHUMACHER; VARGAS, 1993 *apud* ALVAREZ, 2014, p. 21).

Um pouco mais a frente ela faz uma colocação que tenta nos falar mais sobre o período: “Isto é, apesar dessa hegemonia discursiva ter delimitado estreitamente o que e quem compunha ‘o’ movimento feminista, o campo feminista contemporâneo no Brasil e em muito da América Latina de fato já nasceu plural e heterogêneo” (ALVAREZ, 2014, p. 23). O próprio repertório da imprensa na época colocava e reforçava a ideia do feminismo de maneira homogeneizada “[...] ainda que a imprensa homogeneizasse o movimento, falando sobre as “feministas”, éramos de fato um grupo com lealdades muito diversificadas [...]” (CORRÊA, 2001, p. 16 -17).

Sonia Alvarez (2014) nos fala que, apesar desse discurso de homogeneidade, na verdade já naquele momento o que se via no Brasil era uma pluralidade dentro do feminismo,

o que não nega o caráter de tentativa de silenciamento por parte das mulheres brancas, de várias vozes de mulheres tendo como viés: a raça e a classe social. Alvarez (2014, p. 25) continua: “A ‘especificidade’ das mulheres negras (Ribeiro, 1995), por exemplo, desde logo foi enquadrada em termos de uma ‘tripla discriminação’ por militantes negras que não se sentiam interpeladas pelo feminismo que nesse momento então se configura como hegemônico”.

Com Ribeiro, Alvarez (2014) ratifica o que foi dito aqui anteriormente e por ela, ao dar início a partir do primeiro momento do feminismo no Brasil, que àquele inicial, não necessariamente representava ou funcionava para atender às lutas e demandas específicas de todas as mulheres, e muitas vezes se refletia em um silenciamento de muitas. Uma tentativa de silenciamento que se produziu e reproduziu em nossa sociedade por muitos anos mais. Corrêa (2001) sobre este momento enfatiza:

É claro que em relação à questão racial havia uma cegueira estrutural na sociedade brasileira, e a relação “raça e gênero” só começa a se tornar teoricamente relevante a partir da leitura dos textos de autoras norte-americanas, elas sim questionadas pelo feminismo das mulheres negras. (CORRÊA, 2001, p. 25-26).

A despeito do segundo momento do feminismo no Brasil, Alvarez (2014) destaca que esse seria o momento em que a história oficial do feminismo proclamaria a institucionalização do movimento e, assim, promoveria, muitas vezes de modo inadvertido, a proliferação de feminismos, no plural, estimulando sua presença, por exemplo, entre mulheres populares, sindicalistas e militantes do movimento estudantil. Em outras palavras, a autora transmite, durante essa parte dos seus estudos, um conjunto de informações que abraçamos em sintonia com outros estudiosos da história das mulheres, das lutas feministas e do debate de gênero.

Quando ela fala de institucionalização, isso se deve ao fato de que ele ocupava instituições (muitas que ao longo de grande parte da história brasileira foram ocupadas apenas por homens, a exemplos de instituições a serviço do Estado), os feminismos também estiveram nas Organizações Não-Governamentais (ONGs), em outros setores mais marginalizados da sociedade, nos partidos políticos, em movimentos rurais, nos encontros nacionais, regionais, como Alvarez também afirma em seu texto. Quando fala da proliferação dos feminismos no plural, ela irradia o fato de que muitas organizações foram significativas para a propagação de ideias feministas e para que estas chegassem a um número significativo de setores da sociedade, como o movimento estudantil por exemplo.

Do terceiro momento do feminismo, também segue um recorte de uma fala de Sonia . Alvarez (2014) para refletirmos:

De forma muito preliminar, quero apenas destacar aqui algumas das maneiras em que essas ativistas – a maioria das quais só começou a circular no campo após a virada desse século e cujas múltiplas especificidades e diferenças são apagadas pelo termo homogeneizante “feministas jovens” – estão efetuando mudanças no campo feminista e se inter-relacionando cada vez mais com amplos setores da sociedade, especialmente a não cívica. (ALVAREZ, 2014, p. 24).

Neste terceiro momento, mas não no fim do feminismo, como a própria Sônia Alvarez coloca: “[...] No Brasil essa complexa formação política que é o feminismo atual continua se movendo e se remodelando [...]” (ALVAREZ, 2014, p. 33). Vemos diversos campos em articulação com os feminismos, vemos ativistas, movimentos diversos (a exemplo da Marcha Mundial das Mulheres), de variados grupos feministas que atuam em distintas esferas sociais e que se destacam nos grupos de jovens por todo país.

Destacamos, principalmente com o trabalho de Sonia Alvarez, um pouco de trechos da história feminista que nos trouxeram e nos trazem múltiplos debates, a quem ele foi servindo ao longo de suas fases, quais as forças que se situaram/ situam dentro deles com o passar do tempo, como ele vem se configurando na atualidade. Este trabalho que colocamos dentro de algumas das centralidades dos nossos estudos fazendo ponderações, inclusive vai tecendo aspectos elucidativos que nos trazem reflexões sobre o agora, inclusive político como reforçaremos um pouco mais a frente. É um texto que vem finalizando em seu último parágrafo questionamentos sobre a internet e como ela vem atuando paradigmaticamente na questão dos feminismos. Um artigo escrito em 2014, que já valorizava os debates itinerantes relacionando mídias sociais ao seu contemplar de macro e micro realidades femininas:

Se a internet já era importante no campo feminista latino-americano desde meados dos anos 1990, as redes ou meios sociais hoje têm um papel de destaque, especialmente na popularização dos feminismos e na articulação desses campos incipientes e mais precarizados. (ALVAREZ, 2014, p. 45).

A questão política está diretamente relacionada a todos os processos de lutas das mulheres ao longo da História apesar de em alguns momentos isso ser mais intenso, mas acreditamos que fomentar alguns pontos da discussão de fatores do seu passado e de pontos mais presentes seja algo necessário. Para quem acreditou em algum momento que o feminismo desapareceria, ou perderia suas forças e voz, reporto ao fato de que ele vem se renovando. Como reporta Gomes e Sorj (2014, p. 435) em seu artigo *Corpo e, geração e identidade: a Marcha das Vadias no Brasil*: “[...] contrariamente às evocações do desaparecimento do movimento feminista, é possível identificar sua presença ativa na

sociedade brasileira”. Bell Hooks (2020), sobre o fato de com frequência afirmarem que o feminismo está morto e que já não representa mais o sinônimo de luta, observa que:

Repetidas vezes, a mídia de massa patriarcal e os líderes sexistas nos dizem que o feminismo está morto, que já não faz sentido. Na realidade, mulheres e homens de todas as idades, em todos os lugares, continuam a lutar com a questão da igualdade de gênero, continuam a procurar papéis para eles mesmos que os libertará em vez de restringi-los ou confiná-los; e continuam a se voltar para o feminismo em busca de respostas. (HOOKS, 2020, p. 166).

Tanto Gomes e Sorj (2014), como Hooks (2020) rejeitam o fato de o feminismo não estar mais ativo em nossa sociedade. Como as autoras, confidenciamos-nos que também compartilhamos dos mesmos pressupostos, e corroboramos para a premissa de que o interesse por parte da juventude a qual temos o comprometimento com o ensino diário, torna-se cada vez mais frequente. Segundo Melo e Thomé (2018):

Na segunda década do século XXI, novas ondas feministas espalharam-se pelas ruas do mundo e do Brasil. Desde 2013 as ruas, escolas e universidades se encheram de jovens e grupos feministas que defendem com coragem as conquistas obtidas nos últimos 40 anos. (MELO; THOMÉ, 2018, p. 72).

Retomando o viés mais acima puxado pela citação de Alvarez (2014), que alerta para a questão da internet em link com os feminismos. Reforçamos que as informações vêm chegando, vêm ressignificando as próprias vivências que as(os) adolescentes vêm administrando dentro das aulas e nas escolas, e fora delas. Collins e Bilge (2021) abordam de maneira bem significativa este processo, ao ponderar que:

A mídia digital e principalmente plataformas como Facebook, Twitter, Instagram e YouTube criam públicos feministas on-line e desempenham um papel importante na introdução do feminismo entre as novas gerações de meninas e adolescentes, mudando, assim, o perfil e a idade média das feministas. (COLLINS; BILGE, 2021, p. 162).

Apesar das autoras se posicionarem ante a questão da internet e sua influência sob a geração atual no que tange às esferas feministas, o foco dela dentro da obra da qual a citação acima foi retirada, ou seja, é esquematizada em cima das abordagens sobre as feministas on-lines e as interseccionalidades. Num todo achamos significativo somar esse debate ao nosso trabalho, que não se restringe a um tipo de feminismo, mas em vários de seus aspectos com analogias principalmente aos aspectos que socializam tanto com as aulas de História, como com situações que somatizem bagagens de conteúdo, de aprendizados e de reflexões para os nossos alunos, frente às diversas realidades vividas por eles.

Lembrando que não é de hoje que o movimento feminista vem tecendo a luta e o conhecimento sobre as lutas e demandas das mulheres, sobre o que elas vivenciam nas diversas esferas da vida, nos diversos espaços de tempo, nos campos de ser e da produção de conhecimento. Essa é uma preocupação sempre alavancada desde os inícios dos estudos das mulheres até hoje. Não foi fácil ocupar os espaços mais formais de análises, então trazer os estudos das realidades femininas e de suas vivências e batalhas diárias foi um processo longo. “A criação dos Estudos de Mulheres como disciplina Acadêmica proporcionou outro cenário, em que mulheres podiam ser informadas sobre o pensamento feminista e sobre a teoria feminista” (HOOKS, 2020, p. 27).

Esse pontapé de estudos foi crucial na somatização de conhecimentos, mas também de possibilidades repensar formas de organização e de lutas. “A ampliação do conceito de cidadania, o direito à história e à memória não se processavam apenas no campo dos movimentos sociais, passando a ser incorporados no discurso, ou melhor, no próprio âmbito do processo da produção do conhecimento” (RAGO, 2012, p. 41). Foi uma luta erigida nos mais diversos campos das sociedades, e que, a posteriori, foi ocupando outros espaços, as universidades: “O movimento se fortaleceu quando encontrou o caminho da academia” (HOOKS, 2020, p. 43). Hooks (2020) em momentos da sua obra *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras* traz informações que partem desde o início dos estudos das mulheres em espaços não acadêmicos até a introdução dos estudos das mulheres negras nas universidades. Nesta obra ela não remete ao nosso país, mas a realidade norte-americana e seu caminho da abordagem do tema.

Bell Hooks (2020) aborda uma infinidade de questões fundamentais aos nossos estudos e destaca muitos pressupostos significativos. Referente à questão acadêmica, ela busca exprimir as variadas dificuldades enfrentadas: valorização das profissionais nos espaços acadêmicos e problemáticas referentes à construção dos currículos. Ela não traz apenas os embates, todavia assegura outros aspectos: “O movimento feminista criou uma revolução quando exigiu respeito pelo trabalho acadêmico de mulheres, reconhecimento desse trabalho do passado e do presente, e o fim dos preconceitos de gênero em currículos e na pedagogia” (HOOKS, 2020, p. 43). Articular as ideias acima citadas por Hooks nos faz enxergar apenas um recorte das tantas lutas travadas e o potencial enfrentamento das feministas em resistir para que o conhecimento chegue a todos (as).

Lembramo-nos que apesar de tantas lutas, mesmo na atualidade, muitas universidades não possuem em seu currículo a disciplina de gênero ou se ela é presente, em diversas situações, ela aparece como cadeira eletiva. Os estudos feministas são primordiais na história

de luta das mulheres, indaga seus amplos espaços de circulação e detém um olhar sobre as variadas realidades femininas. Em *Epistemologia Feminista, Gênero e História* Margareth Rago (2012) dimensiona:

Na historiografia feminista, vale notar, a teoria segue a experiência: esta não é buscada para comprovar aquela, aprioristicamente proposta. Opera-se uma des-hierarquização: todos se tornam passíveis de serem historicizados, e não apenas as ações de determinados sujeitos sociais, sexuais e étnicos das elites econômicas e políticas, ou de outros setores sociais, como o proletariado-masculino-branco, tido como sujeito privilegiado por longo tempo, na produção acadêmica. Aliás as práticas passam a ser privilegiadas por longo tempo, na produção acadêmica. Aliás, as práticas passam a ser privilegiadas em relação aos sujeitos sociais, num movimento que me parece bem democratizador. (RAGO, 2012, p. 45).

As histórias mais simples para este campo, os estudos formais e informais, as práticas e as experiências importam, como afirmou Rago (2012). Numa página anterior, esta mesma autora contempla que, a perder de vista:

Feministas assumidas ou não, as mulheres forçam a inclusão dos temas que falam de si, que contam sua própria história e de suas antepassadas e que permitem entender as origens de muitas crenças e valores, de muitas práticas sociais frequentemente opressivas e de inúmeras formas de desclassificação e estigmatização. De certo modo, o passado já não nos dizia e precisava ser re-interrogado a partir de novos olhares e problematizações, através de outras categorias interpretativas, criadas fora da estrutura falocêntrica especular. (RAGO, 2012, p. 40).

O olhar sobre a História feminina e seus antepassados, sobre as histórias de opressões, mas também de resistência, viabiliza o não desaparecimento dos esforços que foram somados por tantas mulheres para que se sedimentasse um espaço que lhes fora por tanto tempo negado na vida e na existência, e esses confrontos também são evidenciados e capturados pela Epistemologia Feminista. Sobre esta epistemologia, Castro e Egger (2010), avigoram:

Percebemos que trazer o conhecimento atóxico, tecido de espaços do cotidiano, de onde surge a experiência das mulheres, tem sido uma luta feminista desde o seu início, sobretudo no que tange a trazê-las como conhecimento. A epistemologia feminista vem rompendo paradigmas estabelecidos, descobrindo e redescobrimo a vida e a produção das mulheres ao longo da história [...]. (CASTRO; EGGER, 2010, p. 236).

Tomando como partida Castro e Egger (2010), consideramos que nenhuma história deixa de valer a pena. Elas devem ser contadas, abordadas, indagadas. E, mediar tudo isso com os ambientes de aprendizagem, revoluciona. Ao abordar uma infinidade de conteúdos, dentro do programa da disciplina, o profissional de História se depara não apenas com

questionamentos, mas também com afirmações, partindo das próprias crianças, estas, que exprimem o que escutam, aprendem e sentem, fazendo analogias com as dinâmicas que permeiam traços do que experimentam na pele, com a sua família e com os amigos em maneira geral. O número de meninas que desde jovens já se afirmam feministas, vem crescendo mais e mais a cada dia, e o professor se depara com isso de muitas formas. Vemos em nosso cotidiano mais e mais meninas se identificando com o que entendem como feminismo. Elas ouvem em algum lugar, elas acessam plataformas ou redes sociais? Provavelmente. Porém, não sabemos em que momento ou como isso ocorre. Sentimo-nos desafiados a acolher estes posicionamentos e interesses, dialogando com nossas aulas.

Diante deste positivo alerta, reforçamos que ensinar o feminismo vai muito além de uma moda ou reivindicação que só interesse as mulheres, e as alunas e alunos já sentem isso presente. Colocar como proposta transmitir seus conteúdos nas aulas de História segue sendo um desafio a todos os profissionais. Mediaremos da melhor maneira possível, não seremos entraves, mas semeadores. Bell Hooks (2020, p. 46) lança com veemência: “Movimentos feministas futuros precisam necessariamente pensar em educação feminista como algo importante na vida de todo mundo”. Os movimentos feministas precisam pensar numa educação feminista, e a sociedade também precisa repensar suas estruturas. Observamos a fluidez de questionamentos sobre os direitos das mulheres em sala, e o desabrochar da sede de conhecimentos e questionamentos que cerceiam a busca por respostas.

Enfatizar que as ideias feministas, não importam tão somente para meninas, mas também para os meninos, que um dia se tornarão homens crescidos e se somarão na luta por uma igualdade social. Hooks (2020) não se acanha, em afirmar que:

Conscientização feminista para homens é tão essencial para o movimento revolucionário quanto os grupos para mulheres. Se tivesse havido ênfase em grupos para homens, que ensinassem garotos e homens sobre o que é sexismo e como ele pode ser transformado, teria sido impossível para a mídia de massa desenhar o movimento como sendo anti-homem. Teria também prevenido a formação de um movimento antifeminista de homens. Muitas vezes, no início do feminismo contemporâneo, formaram-se grupos de homens sem abordar, de maneira alguma, questões relacionadas a sexismo e dominação masculina. Assim, como o feminismo baseado em estilo de vida era focado em mulheres, esses grupos com frequência se tornavam ambiente de terapia para homens lidarem com suas feridas, sem haver crítica ao patriarcado ou plataforma de resistência à dominação masculina. O movimento feminista do futuro não irá cometer este erro. Homens de todas as idades precisam de ambientes em que sua resistência ao sexismo seja reafirmada e valorizada. Sem ter homens como aliados na luta, o movimento feminista não vai progredir. (HOOKS, 2020, p. 31).

É muito mais comum presenciarmos nos diversos exemplares o feminismo para meninas. Reitero, porém, que seria contraditório de nossa parte não acenarmos a questão dos garotos, dos meninos, mesmo porque além de aliados à luta, da desconstrução de feridas como diz Bell Hooks (2020), eles são geralmente filhos de uma mainha (que pode ter uma jornada tripla, cuidando casa, dos filhos e trabalhando fora de casa), neto de uma avó que também os criou, namorado de uma garota, colega de escola de tantas meninas e ele será colega de trabalho de várias mulheres (e pode inclusive, ter a percepção de como é mais difícil para elas ocuparem uma posição de chefia, por exemplo).

Apesar do diálogo proposto sobre a educação feminista também para os meninos, não dá para relativizar os processos que se vinculam em torno disso. Dentro desses pressupostos Birolli e Miguel (2020, p. 102) investem: “Ainda que muitos homens sejam solidários às demandas feministas e ainda mais mulheres ocupem a posição de guardiãs da dominação masculina, há um conflito entre a emancipação delas e a manutenção do papel social privilegiado deles”.

São constantes as posições de privilégios masculinos na sociedade brasileira, e fazer os meninos desde cedo compreenderem o que existe por trás disso, não é algo simples. É algo dispendioso, levar a desconstrução da ideia de que para se ter conquistas, ou para se viver bem, é necessário a subordinação de outros grupos, no caso as mulheres. Portanto, emergir uma educação que tenha como proposta uma não objetificação dos seres, uma sociedade que une e não afasta seus componentes, em que os poderes não são centralizados nas mãos de poucos, é algo urgente. “Imagine viver em um mundo onde não há dominação, em que mulheres e homens não são parecidos nem mesmo sempre iguais, mas em que a noção de mutualidade é o *ethos* que determina nossa interação” (HOOKS, 2020, p.15). Hooks continua:

A maioria das pessoas não tem conhecimento da miríade de maneiras que o feminismo mudou positivamente nossa vida. Compartilhar pensamentos e práticas feministas sustenta o movimento feminista. O conhecimento sobre o feminismo é para todo mundo. (HOOKS, 2020, p. 48).

Não deixaremos de lado a questão dos meninos, porém as mulheres e meninas também, não obstante, são as que desde cedo sofrem com o sexismo e com as consequências do patriarcalismo arraigados em uma infinitudes de relações às quais estão inseridas. Porém, Bell Hooks (2020, p. 44) traz um importante alerta: “Mas simplesmente ser vítima de um sistema explorador e opressor e até mesmo resistir a ele não significa que entendemos por que ele existe ou como mudá-lo”. A jornada tripla feminina, por exemplo, é tratada como se

fizesse parte da realidade da mulher, como se ela não pudesse escolher outro caminho. A maternidade, também é cobrada à várias moças quando se casam.

Em infinitas situações, nos dá a sensação que ser mulher por vezes é não ter tantas escolhas de decidir sobre a própria vida. Mas, como disse Bell Hooks (2020), esse é um processo tão complexo, que não se restringe a apenas vivê-lo. O fato de ser menina ou ser mulher, não necessariamente faz com que se compreenda a dimensão das opressões vividas. Encaramos que por tantas vezes a própria sociedade confronta homens e mulheres, mas também usa suas estruturas sexistas para também confrontar mulheres, umas contra as outras, ou para fazer as famílias reproduzirem em cima das meninas mais novas situações de opressões que foram vivenciadas durante anos, no passar das gerações.

Concordamos que estes flagelos sociais poderão, num primeiro momento, sofrer uma tentativa de embates, com mudanças de práticas e com acesso ao conhecimento sobre o debate das opressões vividas, partindo já de maneira iminente dos ambientes educativos, e das aulas de História. Salvaguarda, o debate de gênero e a ciência de muitas das ideias do feminismo tornam-se primordiais nos dias de hoje, e o conhecimento segue sendo válido e emancipatório no confronto das violências que desde o passado mais notório brasileiro, insistem em se perpetuar. Encaramos que a sobrecarga depositada sobre as mulheres em nossa sociedade, nos âmbitos sociais, econômicos, culturais, educacionais e sobretudo políticos, age como mecanismos que sufocam possibilidades da emergência à lugares de autonomia, de chefias, de decisões. Consagro neste contexto, uma breve retrospectiva de atuações feministas nas buscas por direitos das mulheres no ambiente político partidário e na busca efetiva da garantia de seus direitos políticos. Céli Pinto (2010) materializa algumas lutas por estes direitos expondo alguns fatos históricos quando afirma que as primeiras lutas das feministas no Brasil se deram na busca pelo direito ao voto. Já Sonia Alvarez (2014), falando de outras lutas posteriores do movimento, evidencia:

[...] as feministas daquele período, todas, se organizavam em coletivos autônomos, autossustentados em base de trabalho voluntário, e se manifestavam regularmente nas ruas pelo fim da subordinação da mulher, pelo fim da ditadura militar, pela anistia e os direitos humanos, pelos direitos ao aborto etc. (ALVAREZ, 2014, p. 21).

Reitero rapidamente uma observação de Pinto (2010, p. 16-17) no fomento do debate sobre a luta feminista durante a ditadura: “O regime militar via com grande desconfiança qualquer manifestação de feministas, por entendê-las como políticas e moralmente perigosas”.

Ainda se tratando da questão partidária como espaço de atuação do movimento feminista, Alvarez (2014) cita, reforçando que:

No Brasil outro ator fundamental no campo feminista nos anos 1980 e 1990, mas raramente reconhecido enquanto tal e situado claramente “para além da sociedade civil”, foi o Partido dos Trabalhadores e, com ele, os movimentos populares que então constituíam a sua base. (ALVAREZ, 2014, p. 43).

Apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas, no que tange a participação das mulheres na política brasileira, no que tange ao avanço do feminismo na luta por direitos, neste cenário apontamos a relevância do Partido dos trabalhadores. Não desmerecemos a atuação deste partido, Melo e Thomé (2018) reforçam:

O Partido dos Trabalhadores (PT) foi bastante representativo em termos de ideologia e construção de militância sólida no Brasil. Em 1981, foi o primeiro a divulgar um documento da Comissão de Mulheres, do PT de São Paulo, no qual afirmava que a opressão das mulheres não está desligada da opressão de classe, mas se vincula a ela. Essa comissão trazia para dentro das missões partidárias a preocupação com as lutas contra o poder patriarcal. (MELO; THOMÉ, 2018, p. 135).

Através de uma simbólica reunião de fatos acerca de lutas por direitos políticos no Brasil, refletimos o tão importante que é mediar o ensino de História tendo em vista a produção de conteúdos que remetem à luta feminista pela ocupação de espaços de poder como o político partidário e a luta contra regimes autoritários de governo (como a ditadura), permite-nos enquanto professores indagar os(as) alunos(as) sobre as emergentes novas demandas que surgem com reflexos dos novos governos, e, ainda, sistematizar com eles que as violências integram os espaços políticos e sociais não tão somente de forma física, mas ainda com a negação da participação em espaços distintos de poder, na exclusão de circulação de ideias de autonomia femininas. Não dá para disfarçar as evidências de que novos grupos políticos ao ocuparem o poder, refletem novos posicionamentos, novas dúvidas em sala de aula.

1.3 MULHERES NA POLÍTICA: O DEBATE DE GÊNERO, O FEMINISMO E O ENSINO DE HISTÓRIA

O debate de gênero, o debate acerca dos feminismos e suas relações com o Ensino de História tornam-se fundamentais na medida em que o foco principal da nossa dissertação é a importância de se trabalhar a história das mulheres na política partidária brasileira nas aulas de história do 9º ano do ensino fundamental II. Todo debate mediado acima compõe um

complexo quebra-cabeça que será imprescindível em nossos estudos e imbrica uma série de questões e fatores que impactam na vida das mulheres e, concomitantemente, na sociedade em que vivenciam suas mais distintas experiências. Num primeiro momento aqui, faremos um *link* entre o debate de gênero, o feminismo, a luta das mulheres na política partidária e o ensino de História. Posteriormente seguiremos problematizando o fato de como a luta feminina na política brasileira vem se conectando sistematicamente com os essenciais espaços coletivos em nossa sociedade.

Na parte em que iniciamos o debate de gênero, no início deste capítulo, trouxemos como base teórica uma citação de Scott (1995) que versava a questão de gênero como relacionada às relações poder e as evidenciamos como inerentes aos espaços políticos partidários, no caso, conectadas com a proposta da nossa dissertação. Trazer o debate de gênero a partir da relação entre mulheres e os espaços por elas ocupados, falar de gênero nas aulas de História, nos espaços educacionais e políticos, torna-se fundamental na garantia do respeito e na conscientização de que a desigualdade existe, mas que pode ser desconstruída para que haja direitos efetivamente conquistados por todos.

Assim afirma Zarbato (2015, p. 53): “Não há mais como negar a importância em problematizar as questões de gênero na aula de História, são muitas experiências, subjetividades, concepções, grupos culturais, espaços”. Discutir gênero acaba por ser necessário à compreensão das dicotomias presentes na atualidade, ainda mais no que diz respeito ao espaço que o movimento feminista vem atuando, ocupando e buscando fortalecimento.

Em nosso cotidiano escolar, ainda é predominante o desconhecimento da história da participação feminina na esfera da política partidária brasileira. Biroli e Miguel (2020, p. 105), sobre o espaço político trazem que: “Constituído historicamente como um ambiente masculino, o campo político trabalha contra as mulheres”. Betânia Diniz Gonçalves (2009) traz em seu artigo *Impactos da Participação Política na Vida das mulheres Líderes em Política*, algumas questões sobre as mulheres e a política as quais pontuamos: a primeira delas é sobre o que seria a expressão da participação política (tratando as definições diversas: ato de votar, a militância político partidária, a discussão de acontecimentos políticos, a pressão sobre um dirigente político, a difusão de informações políticas etc.); na segunda ela traz a consciência política (como sendo fruto do cotidiano do sujeito e onde o mesmo também interferirá no cotidiano a partir da sua consciência). Para Badiou (1994 apud GONÇALVES, 2009) as mulheres são produtos das relações sociais e também constroem a sociedade da qual são frutos, a autora ainda reforça que as mulheres passam a escrever uma nova história para si

distinta do que lhe foi imposta dentro do espaço social, não desconsiderando este mesmo espaço.

A educação básica carece desse conhecimento da história das mulheres e de suas lutas para que muitas jovens passem a ter referências que as inspirem, e, conseqüentemente, sintam-se estimuladas a participarem nas decisões políticas. Gonçalves (2009) ao entrevistar lideranças femininas partidárias em Minas Gerais, reforça que:

[...] todas têm muitas histórias, muitas experiências e o melhor é que queriam dizer sobre suas trajetórias, seus desafios e conquistas. Sentem que o estudo sobre as mulheres em espaços de liderança e poder é importante e necessário de ser feito, pois, assim, mais mulheres poderão ser motivadas a participar de instâncias decisórias. (GONÇALVES, 2009, p. 203).

Buscar o interesse das próximas tantas gerações femininas torna-se algo basilar, mesmo os feminismos sendo algo presente ou não na vida de algumas, mulheres de alguma forma pensariam em mulheres. Pensariam em pautas para mulheres. Ainda assim, reforçamos e elucidamos não apenas a importância de mulheres na política partidária, a presença das ideias e do movimento feminista, mas também o seu fomento e aprofundamento de debates sobre o tema desde o ensino regular e nas aulas de História.

Sobre o movimento feminista Nardi e Narvaz (2007) trazem que:

Definido aqui a partir das concepções de Scott (1995) como movimento de luta das mulheres pela igualdade de direitos civis, políticos e educativos, o feminismo reivindica que pessoas diferentes sejam tratadas não como iguais, mas como equivalentes. O movimento feminista denuncia que a experiência masculina tem sido privilegiada, enquanto a feminina, negligenciada e desvalorizada, assinalando as desigualdades entre homens e mulheres e desvelando as formas de opressão patriarcal e seus mecanismos de ocultamento. (NARDI; NARVAZ, 2007, p. 50).

Na luta pela igualdade de gênero, compreendemos que o feminismo também procura a origem das causas da dominação dos homens sobre as mulheres e indaga como isso ocorre, e muitas vezes se perpetua. Ou seja, o feminismo foi/torna-se/é fundamental na soma de lutas contra a desigualdade de gênero e na luta pela equidade dentro de espaços de poder como o partidário. Para Céli Regina Jardim Pinto (2010), em países onde o movimento feminista teve uma história longa com muita visibilidade com vitórias expressivas no campo dos direitos das mulheres, há um número importante de mulheres na disputa eleitoral e nos cargos legislativos, executivos e judiciários.

Dessa maneira, não se trata de apenas propagar discursos feministas, mas é substancial a forma como as ideias e lutas feministas deixam sementes, daí essa necessidade de trazermos desde cedo este debate para os ambientes educativos, educacionais, para as aulas de História. O feminismo se constrói e se solidifica com cada semente que é plantada no dia a dia. E, continuando o raciocínio, enquanto docentes de História, reforçamos: que a consciência da luta pelo espaço e pelo lugar dentro da sociedade como sujeito político de ação seja algo crescente. Considerando não apenas o *resistir* às adversidades como machismo estrutural, como o sexismo, a luta feminina foi marcada sobretudo, pelo *existir*, diante de uma sociedade marcada pelo patriarcalismo, onde os homens dominavam o poder e o controle amplo sobre a diversidade de aspectos sociais, culturais e inclusive políticos.

O movimento feminista é diverso, com pautas distintas, havendo vários feminismos e não compondo um movimento todo unificado em seu interior. Existe um consenso quanto às lutas que devem ser travadas por todas as mulheres, e existe também a compreensão de que no cenário político as mulheres ocupam lugares diferentes dos homens, um lugar de condicionamento. A autora Piscitelli (2002) em seu texto *Re-criando a (categoria) mulher?* faz a seguinte colocação:

As diversas correntes do pensamento feminista afirmam a existência da subordinação feminina, mas questionam o suposto caráter natural dessa subordinação. Elas sustentam, ao contrário, que essa subordinação é decorrente das maneiras como a mulher é construída socialmente. Isto é fundamental, pois a ideia subjacente é a ideia de que o que é construído pode ser modificado. Portanto, alterando a maneira como as mulheres são percebidas, seria possível mudar o lugar social por elas ocupado. Por esse motivo, o pensamento feminista colocou reivindicações voltadas para igualdade no exercício de direitos, questionando, ao mesmo tempo, as raízes culturais dessas desigualdades. As feministas trabalharam em várias frentes: criaram um sujeito político coletivo - as mulheres - e tentaram viabilizar estratégias para acabar com a sua subordinação. Ao mesmo tempo procuraram ferramentas teóricas para explicar as causas originais dessa subordinação. (PISCITELLI, 2002, p. 02-03).

O pensamento de Piscitelli (2002) dá ênfase ao fato de existir uma subordinação das mulheres em relação aos homens e observamos que isso se estrutura nos dia-a-dias mais atuais, sendo uma realidade também nos espaços de poder. Estas críticas podem servir de base para que mudanças ocorram e muitas das estruturas antes engessadas possam ser repensadas, criticadas e modificadas. Mesmo a política partidária sendo um espaço de poder, acreditamos que ele possa ser reestruturado através da luta que o próprio movimento feminista já vem realizando. Debatermos toda essa reflexão a partir da educação e do ensino de História, compreendendo que as mulheres podem transformar suas histórias, partindo da busca da

origem das subordinações impostas socialmente e politicamente. O estudo das mulheres e política se torna importante, portanto, não porque seriam as mulheres dotadas de alguma *especialidade*, mas, sim, porque socialmente elas são relegadas a um papel subalterno, prejudicado pelas estruturas de relação de poder (MELO; THOMÉ, 2018).

Se pudermos, enquanto docentes do Ensino de História, conseguir abordar e problematizar as desigualdades entre homens e mulheres que vivenciamos e, por tantas vezes presenciamos, conseguiremos compreender como isso surgiu e de que forma foi naturalizado e até mesmo normatizado. É algo relevante no nosso próprio papel como educadoras e, na forma como os devidos conteúdos podem ser desenvolvidos em sala de aula de maneira que estereótipos, preconceitos e limitações possam ser desmistificados, combatidos e desconstruídos para que alunas e alunos tenham uma educação libertadora e questionadora e assim se coloquem num patamar de resistência, sendo seres sociais atuantes frente à igualdade de seus direitos e deveres.

Os lugares que as mulheres ocupam hoje nos espaços de poder, nos espaços políticos partidários, são de minoria, e estes espaços lhes foram negados por muito tempo. Todos os dias surgem novos enfrentamentos, sobretudo contra o machismo estrutural ainda presente, inclusive nestas instâncias ditas superiores de poder. Fazendo uma breve retrospectiva da história das mulheres na política brasileira, lembrando que a República foi implantada no Brasil em 1889, consideraremos alguns marcos:

[...] Na primeira eleição, em 1934, porém, somente uma mulher foi escolhida pelo voto: Carlota Pereira de Queiroz(...)A primeira senadora eleita como titular só apareceria em 1991: Marluce Pinto, de Roraima(...)No Poder Executivo, Roseana Sarney, da poderosa família Sarney, foi a primeira governadora eleita, em 1994, pelo estado do Maranhão.(...) Já Maria Luíza Menezes Fontenele, professora e ativista, nesse mesmo ano, tornou-se a primeira mulher a ser eleita prefeita de uma capital de estado, em Fortaleza, no Ceará(...)Dilma Rousseff, presidenta do Brasil entre 2010 e 2016, integra essa lista. Foi a primeira – e até hoje única – mulher a ocupar a vaga presidencial, o posto mais alto do Executivo [...]. (MELO; TOMÉ, 2018, p. 131-133).

Ora, por que se faz importante trazer estes marcos? Eles guardam em si uma situação não hipotética, que adverte o grande espaço de tempo em que candidaturas são materializadas na vida masculina, e, em detrimento, negadas às candidaturas femininas em nosso país. Percebe-se que a ocupação dos mais altos cargos (prefeita, senadora, governadora) se deu em tempo recente, e, mesmo assim, ainda há estados e cidades em que uma mulher nunca ocupou uma governança ou uma prefeitura. Agora imaginemos essas informações sendo pontuadas

nas aulas de História. Quais conhecimentos seriam aprendidos e produzidos pelas(os) estudantes? Que a história das mulheres nos espaços de poder e de tomadas de decisões são de representação histórica tardia. Que por tanto tempo homens decidiram por mulheres em diferentes instancias de poder, porque: “Afinal, um dos argumentos centrais para a exclusão política delas era que seus interesses já seriam protegidos pelo marido.” (MIGUEL; BIROLI, 2014, p. 93).

Como não se indagaria o fato de apenas em 2010 uma mulher ter se tornado a primeira presidenta brasileira? Mas aqui, apesar das indagações, não deslegitimaremos a importância deste fato histórico, e com Melo e Tomé (2018, p. 134) alegamos: “Ter uma presidenta mulher é, sim, sinal de algum avanço ou de quebra de resistência do machismo no acesso das mulheres ao poder”. Referencio mais uma vez que é saliente trazer essas discussões atrelando-as ao debate de gênero e ao debate sobre a luta feminista por direitos. “Numa sociedade estruturada pela dominação masculina, a posição das mulheres não é apenas ‘diferente’ da dos homens. É uma posição social marcada pela subalternidade. Mulheres possuem menos acesso às posições de poder [...]” (MIGUEL, 2014, p. 102).

A partir do momento que as mulheres são excluídas dos espaços de poder, isso por vez, acaba excluindo-as das diversas decisões sobre suas vidas. E, como afirmamos, isso tensiona como algo perigoso, pois são decisões que podem somar em suas realidades, ou sentenciá-las. Encorajar meninas a se posicionarem deve ser algo praticado desde cedo, fazê-las compreender o que as mulheres passam nos espaços de poder é importante, porém também fazê-las se envolver nas histórias de lutas que há muito tempo são travadas pode legitimar ações que poderão corresponder a elementos de organização social que embatem contra formas de diminuição, invisibilidades e marginalização que as mesmas possam ser expostas. Acreditamos em um ensino de História que emancipe, que questione, que assegure ideias de possibilidades e não dê limitações.

Para se compreender como a tamanha lacuna histórica ainda se faz presente na atualidade, no que se refere a espaços de poder ocupados por mulheres, faz-se necessário pensar sobre os dados que cerceiam a participação política feminina hoje. Pegamos dados mais atuais na tentativa de demonstrar o inegável, o tanto de espaços que ainda precisa-se ocupar. Leila Rêgo (2020), conhecida como Leila do Vôlei e senadora pelo Distrito Federal, reporta que:

Com tanta importância na economia e na sociedade, as mulheres brasileiras ocupam apenas 13% do total das cadeiras do Senado, 15% na Câmara dos Deputados e apenas a 140; posição no ranking de representatividade

feminina no parlamento, entre 193 países pesquisados, segundo o relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) e da União Interparlamentar. (RÊGO, 2020, on-line).

Pelos dados acima, observamos que a participação feminina na política brasileira, ainda não se dá de maneira efetiva, e que um número infinito de fatores é determinante para essas dissipações. Como tentativa de solução: “Como forma de vencer o problema de baixa presença de mulheres no Poder Legislativo, em muitos países foram adotadas ações afirmativas, em particular cotas eleitorais por sexo” (MIGUEL; BIROLI, 2014, p. 97). A política de cotas é uma realidade para tentar trazer uma certa igualdade do acesso de mulheres aos espaços políticos partidários brasileiros (a cota é de 30% de candidaturas de acordo com a Lei 12.034, de 2009), e além deste percentual citado:

Esta legislação – também conhecida como minirreforma eleitoral – definiu ainda que os partidos devem destinar ao menos 5% do fundo partidário para programas de promoção e difusão da participação política das mulheres, assim como pelo menos 10% do tempo de rádio e TV para promover a participação política feminina. (MELO; THOMÉ, 2018, p. 141).

Porém, em torno destas cotas e de políticas afirmativas giram outras problemáticas, também existem outras dificuldades, algumas delas que situaremos com as palavras de Melo e Thomé (2018):

Na prática, as candidaturas costumam ser pouco competitivas e sem apoio do partido (Feitosa, 2012). Além disso, muitas das candidatas apenas atuam como “laranjas”. Uma das evidências de como isso funciona pode ser verificada olhando os dados do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) para as eleições municipais de 2016. O TSE identificou que 16.131 candidatos não tiveram nenhum voto. Mais interessante: 89,3% deles, ou 14.417 pessoas, eram mulheres. Esses nomes, na verdade, são incluídos pelo partido apenas como forma de cumprir a cota, mas sem que se deem a essas mulheres os recursos necessários ou os incentivos para realizarem, de fato, uma campanha (Ilha, 2016). (MELLO; THOMÉ, 2018, p. 142).

Podemos constatar dessa forma, que para além de estar em lei, a sociedade deve estar a par não apenas dos direitos adquiridos pelas mulheres nas instâncias de poder, mas em como esses direitos são colocados em prática. Em meio a uma sociedade em que privilégios masculinos são constantemente normalizados, não podemos tratar como natural estas tentativas de atalhos para a estabilidade política e incondicional masculina, mais ainda, no que diz respeito a sobrevida em decisões por mulheres ou sobre elas. Destacamos que além da negação de ocupação das mulheres aos espaços de poder, estas ilicitudes (em relação a

questão de candidaturas laranjas) são repetidamente formas de violências, contra todas as mulheres brasileiras.

Enfatizamos a importância do ensino no que tange ao próprio ato de votar, de falar sobre isso nas aulas de História, pensamos que a prática de dialogar sobre voto, a análise dos candidatos(as) a partir de seus discursos, ações e práticas, do lugar de sua natividade e criação, é de grande valia. Conversar tanto com os meninos quanto com as meninas sobre a importância do interesse nas eleições, da escolha de uma candidata(o) que tenha como legitimidade e represente a pauta de defesa da democracia é de grande relevância. Para além dessas dinamicidades, existem outras infinitudes de desterros que impedem ou ao menos servem como barreira à participação política feminina e nisso se enquadram as diferentes realidades vividas e ao fato de estes ambientes políticos não serem necessariamente pensado para mulheres. Trago aqui exemplo apresentado por Marlen Couto (2021) em matéria do jornal O GLOBO com o seguinte tema *Mães parlamentares expõem falta de preparo do Congresso para acolhê-las*. Segue um recorte da matéria

RIO — Quando a Câmara discutia a PEC da Imunidade, no fim do mês passado, a deputada federal Talíria Petrone (PSOL-RJ) segurava nos braços sua filha, Moana, de 9 meses, ao discursar contra o projeto, pautado em resposta à prisão do deputado Daniel Silveira (PSL-RJ). Nas redes, a imagem daquele momento incomum numa Casa formada majoritariamente por homens viralizou. Foram muitas as demonstrações de apoio, mas também críticas de quem acredita que aquele não é espaço para criança. O episódio expôs não só a pressão que mães parlamentares enfrentam para conciliar o trabalho e a maternidade, mas também o despreparo do Congresso para acolhê-las.

-Fazer um discurso com Moana no colo é uma sinalização para tantas mães que têm se sentido expurgadas dos espaços e que são desencorajadas a ocuparem posições de poder. O Congresso está organizado de uma maneira adversa à participação de mães. Não tem lugar para amamentar perto do plenário, e algumas sessões vão até de madrugada — afirma Talíria.

Além da falta de estrutura para receber crianças no Congresso, parlamentares criticam a ausência de regulamentação e o curto prazo da licença concedida para mães. Na Câmara e no Senado, a licença maternidade não está prevista oficialmente. Para tirá-las, é preciso recorrer a uma gambiarra: uma licença saúde com prazo de quatro meses. Na prática, porém, o afastamento só ocorre durante três meses após o nascimento do bebê. Isso porque, como ficam impossibilitadas no fim da gestação de viajar de avião para ir a Brasília, por recomendação médica, precisam tirar a licença um mês antes do parto.

-Foi o caso da deputada Renata Abreu (Podemos-SP). Ela conta que teve problemas para obter o benefício, no ano passado, porque precisou tirar a

licença bem antes de dar à luz ao seu caçula, José, hoje com 1 ano, porque não podia mais viajar de avião. Ela relata também que nunca viu espaços destinados ao cuidado de bebês na Casa, embora a assessoria da Câmara afirme que há duas salas de amamentação e cinco fraldários abertos ao público em suas dependências, enquanto o Senado afirma que conta com uma sala de apoio à amamentação desde 2015 e oito fraldários, inclusive em banheiros masculinos. (COUTO, 2021, on-line).

Não titubeamos ao afirmar que, o espaço político torna-se o lugar onde são transparecem uma grande leva de situações que eclodem na vida de tantas mulheres todos os dias. A partir deste debate, materializado a partir de circunstâncias vividas no congresso, trazemos outras pautas neste sentido que também merecem atenção no seio das nossas relações diárias, das mulheres com o ambiente em que vivem. Quantos ambientes de trabalho estão preparados para receber mães que ainda amamentam seus filhos? E quantas mães têm que deixar de amamentá-los pois os ambientes de trabalho não são preparados para recebê-los? O quanto que a amamentação, como no congresso, é questionada? Quantas mães não conseguem creches para suas crianças e deixam de trabalhar ou estudar por que não têm com quem deixar seus filhos? Ou assumem empregos mais precarizados, com cargas horárias menores e/ou menores remunerações? Quantas vezes as mulheres assumem a carga do cuidado com a casa, com os filhos e com os parentes mais idosos? E como esta carga tripla é naturalizada socialmente?

Birolli e Miguel (2014) trazem algumas colocações sobre a questão da creche e do cuidado com os filhos, porém relacionando isso aos diversos aspectos da vida de tantas mulheres:

Outra questão crucial se refere às creches, já que, nas nossas sociedades, as mulheres são as principais responsáveis pelo cuidado com os filhos e ausência desse tipo de serviço é um obstáculo, por vezes intransponível, para a participação política, a escolarização, ou o ingresso no mercado de trabalho. (BIROLLI; MIGUEL, 2014, p. 66).

Em meio a tantos negligenciamentos, muitas mulheres e meninas se inserem num abismo de falta de perspectiva e devemos compreender que esse todo interfere diretamente na vida delas e das crianças. É elementar uma posição perante a isso, até porque muitos desses garotos e garotas se tornarão nosso público de alunos(as), o que exigirá de nós um olhar mais contextualizado frente às realidades em que eles estão inseridos. A oportunidade que é dada a mulher ou a não oportunidade, integra uma série de problemáticas que se refletirão nos vários

aspectos sociais, políticos, econômicos, familiares. É onde voltamos a reforçar que todos estes processos contribuem para esta marginalidade, ausência das mulheres em importantes espaços sociais e, conseqüentemente, em espaços políticos como os partidários de poder.

Existem outros pontos que tentaremos sistematizar, projetos de leis que somam e foram pautados por mulheres para outras mulheres. Eis um exemplo do PL dos absorventes:

A Câmara dos Deputados aprovou nesta quinta-feira (26) o Projeto de Lei 4968/19, da deputada Marília Arraes (PT-PE) e outros 34 parlamentares, que prevê a distribuição gratuita de absorventes higiênicos para estudantes dos ensinos fundamental e médio, mulheres em situação de vulnerabilidade e detidas. A matéria será enviada ao Senado. (PIOVESAN, 2021, on-line).

Apesar da PL acima ter sido aprovada pela Câmara, o Governo Federal vetou este projeto de lei como afirma Cecilia Emiliana (2021):

O presidente Jair Bolsonaro (sem partido) vetou cinco trechos do projeto de lei 4968/2019, de autoria da deputada federal Marília Arraes (PT-PE), que previa a criação do Programa de Fornecimento de Absorventes Higiênicos. A decisão foi publicada na edição desta quinta-feira (7/10) do Diário Oficial da União (DOU). (EMILIANA, 2021, on-line).

Apesar do que foi acima mencionado, posteriormente o congresso derrubou o veto realizado pelo presidente Jair Messias Bolsonaro. E apesar deste veto, no mesmo período no estado de Pernambuco, a distribuição de absorvente foi aprovada, como apontado no Portal da CBN Recife (2021, on-line): “Na contramão do veto feito pelo Governo Federal, alunas da rede estadual de Pernambuco vão receber absorventes de forma gratuita”. E reafirmamos que na atualidade, de acordo Carina Cardoso (2021), os absorventes já estão chegando às escolas:

Escolas da Rede Estadual iniciaram a entrega de absorventes para as estudantes. A ação faz parte do Programa de Educação em Saúde Menstrual, do Governo de Pernambuco, por meio da Secretaria de Educação e Esportes, que visa combater a pobreza menstrual nas unidades de ensino do Estado e dar suporte por meio de orientações, formações e palestras às meninas e mulheres que sofrem durante o ciclo menstrual. (CARDOSO, 2021, on-line).

Aqui citamos um entre tantos projetos de leis de mulheres para mulheres, trouxemos este tendo em vista que abrange também o setor educacional, lugar onde estamos diariamente presentes enquanto professoras(es). Esse Projeto de Lei (PL) é necessário, sabemos nós, que no dia a dia escolar muitas de nossas alunas se ausentam e muitas vezes isso tem relação com a falta de condições mínimas de acesso aos mais diversos espaços, inclusive educacionais.

O veto do presidente ao PL dos absorventes não foi por acaso, percebemos que vem ocorrendo uma intensificação dos ataques as mulheres no cenário político partidário brasileiro, essa intensificação legitimada por falas misóginas e machistas. E sobre situações de enfrentamento, a presente dissertação traz questões mais recentes vivenciadas por mulheres que estão hoje inseridas no cenário partidário brasileiro, ou seja, em cenários considerados de poder. Seguem algumas citações retiradas de sites para que possamos refletir:

Uma câmara da Assembleia Legislativa de São Paulo flagrou o momento em que o deputado estadual Fernando Cury (Cidadania) passou a mão nos seios da deputada estadual Isa Penna (PSol), na noite desta quarta-feira (16/12), durante sessão extraordinária cujo tema era a votação do orçamento do estado. A parlamentar registrou boletim de ocorrência contra o deputado por importunação sexual, além de o denunciar por assédio nas redes sociais e quebra de decoro ao Conselho de Ética. (VÍDEO MOSTRA..., 2020, on-line).

A bancada feminina prepara uma representação contra o deputado Bibó Nunes (PSL-RS) que, ontem, ao discursar no final do manhã, avisou que, a partir daquele momento, chamaria as deputadas de “deputéricas”, segundo ele “deputadas históricas que não respeitam minimamente o presidente da República”. Ele repetiu várias vezes que as mulheres “criticam, criticam” e são “históricas”. Além disso, vangloriou-se de criar um neologismo. (ROTHENBURG, 2020, on-line).

"Eu fui vítima de preconceito por ser mulher, por ser nordestina, ser de esquerda, por ser do PT, por ser pobre e agora eu tenho mais um motivo: agora eu sou velha", diz a candidata de 82 anos. (SOUZA, 2016, on-line).

O primeiro fato que nos impõe Dilma como tema central para o dia de hoje é singelo: a sociedade brasileira permitiu que se tirasse da presidência da República uma mulher legitimamente eleita, num processo claro de misoginia política. (CONDE, 2020, on-line).

Deputado manda colega ficar “caladinha” durante bate boca na ALMG. (ALVES, 2019, on-line).

A deputada estadual Juliana Brizola (PDT) recebeu uma ameaça, na manhã desta segunda-feira, no e-mail institucional dela. Um homem questionou a parlamentar sobre seu pedido de vista na Comissão de Constituição e Justiça (CCJ), na última terça, sobre o projeto que institui a Polícia Penal no Rio Grande do Sul. (GAFFORELLI, 2022, on-line).
2019).

Após associar o desabamento nas obras da Linha 6 do metrô de São Paulo à contratação de engenheiras mulheres, o deputado federal Eduardo Bolsonaro (PSL-SP) declarou que o movimento feminista ganha espaço em debates porque existe “homem frouxo”. (LANDIM, 2022, on-line).

As citações acima foram retiradas de sites diversos, mas todas escancaram a violência de gênero ainda expressamente fortalecida no cenário político partidário brasileiro e destaques ainda que ambas são de um período recente de aproximadamente até cinco anos atrás. Uma das mais atuais se refere à deputada Isa da Penha, que foi assediada por um deputado em plenária na Assembleia Legislativa. Luiza Erundina, em entrevista ao site da BBC (SOUZA, 2016) fala ter sofrido três violências distintas, como mulher, nordestina e, mais recentemente, por ser idosa. E sobre esta última, Betânia Diniz Gonçalves (2009, p. 203) afirma: “A participação dos homens em política partidária é vista, muitas vezes, como algo ‘comum’: não há estranhamento que faça carreira política e nela permaneça, mesmo depois da velhice”.

Não menos importantes de atenção foram as situações recorrentes de machismo vividas por Dilma Rousseff e a ação do deputado que se dirigiu a outras mulheres atuantes no cenário político partidário brasileiro empregando palavras ofensivas como históricas. Tais fatos só demonstram o quanto a mulher é assediada, desrespeitada e agredida até mesmo nos mais altos espaços da política brasileira. Questionamos ainda, em meio a este momento pandêmico que estamos vivendo, o fato da ausência de mulheres na Comissão Parlamentar de Inquérito da COVID: “Não há nenhuma mulher entre os 11 senadores que farão parte da CPI da Covid no Senado Federal. No total, a Casa conta com 12 senadoras em suas 81 cadeiras – o que equivale a cerca de 15%” (RODRIGUES, 2021). Em meio a todas as violências acima citadas, concordamos que também é uma agressão negar às mulheres a participação nesta ocasião. E, sobre a fala do Carlos Bolsonaro, percebemos que o ataque às feministas também são uma constante nos dias mais atuais e nos espaços políticos partidários brasileiros.

Trazemos ainda um dado destacado por Karla Alessandra (2020), contatando que:

Segundo dados da ONU Mulheres, 82 % das mulheres em espaços políticos já sofreram violência psicológica; 45% já sofreram ameaças; 25 % sofreram violência física no espaço parlamentar; 20%, assédio sexual; e 40% das mulheres afirmaram que a violência atrapalhou sua agenda legislativa. (ALESSANDRA, 2020, on-line).

E o mais assustador em relação a tudo isso, é o fato de apenas em 2021 ter sido sancionada uma lei (14.192/21) de combate à violência de gênero na política brasileira, o que para nós, há de se considerar, foi como se a violência estivesse institucionalizada por todo o tempo passado. Institucionalizada e naturalizada. Mas, apesar de tardia, essa lei não deixa de ter a sua importância. Sobre ela é importante que tragamos alguns recortes destacados por Lara Haje (2021):

Pelo texto, é crime assediar, constranger, humilhar, perseguir ou ameaçar candidata a cargo eletivo ou detentora de mandato eletivo.

A prática será punida com pena de reclusão, de 1 a 4 anos, e multa. A pena será aumentada em 1/3 (um terço) se o crime for cometido contra mulher gestante; maior de 60 anos; e com deficiência.

Os crimes de calúnia, difamação e injúria durante a propaganda eleitoral também terão penas aumentadas em 1/3 até metade caso envolvam menosprezo ou discriminação à condição de mulher ou à sua cor, raça ou etnia; ou sejam praticados por meio da internet ou de rede social ou com transmissão em tempo real. (HAJE, 2021, on-line).

Reforçamos, diante de todo este cenário, a importância das lutas e conquistas femininas na política partidária durante as aulas de História, posto que é significativo para os estudantes compreenderem, debaterem, problematizarem as desigualdades de gênero e todos os esforços encaminhados na luta contra elas. As mulheres, ao longo da história, não apenas lutaram e lutam para estar nestes espaços, elas vão além, querem se solidificar neles e continuar reivindicando, defendendo o que já foi conquistado e lutando por novas pautas, por novos direitos. Abro um *porém* aqui para falar um pouco sobre o fato de ainda existir um menor número de mulheres na política partidária brasileira, mas quando se trata da *mulher negra* essa condição ainda é mais desigual. Como destacam Flávia Bozza Martins e Vitória Régia da Silva (2020):

As mulheres negras foram 84.418 candidatas à vereança, mas só 3.634 acabaram eleitas, representando 6% nas novas câmaras municipais. No executivo, a sub-representação é ainda pior: de 856 candidaturas femininas negras, até agora foram eleitas 209 à prefeitura, o que significa que as mulheres negras são o grupo menor representado nas prefeituras brasileiras (4%). (MARTINS; SILVA, 2020, on-line).

Hoje existe no Brasil uma sub-representação feminina na política partidária brasileira, porém dados sobre isso se tornam mais latentes quando falamos de mulheres negras, como citado acima. Outro ponto que também faz parte deste debate, é o fato de mesmo os negros e no mais tocante as mulheres negras fazerem parte de uma margem infinitamente menor nas eleições, não existia dentro da política brasileira até recentemente nenhuma regra específica que tratasse de etnias ou cores nestes espaços.

Porém, o ano de 2020 trouxe consigo o Projeto de Lei 4041/20, em que os partidos políticos devem reservar cotas mínimas para candidaturas de pessoas afro-brasileiras nas

eleições para o Poder Legislativo. Isso inclui os pleitos para: Câmara dos Deputados, Câmara Legislativa, Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais. O texto assegura também que sejam garantidos recursos do Fundo Especial de Financiamento de Campanha (que é conhecido como Fundo Eleitoral), do Fundo Partidário e também do tempo de propaganda eleitoral gratuita, tanto em rádio e quanto na TV, para as candidaturas de mulheres negras (pretas e pardas) (HAJE, 2020). Falar de mulheres negras na política brasileira é importante, mas também problematizar as circunstâncias que levaram e levam a não expressiva quantidade de atuações atuais, é fundamental. Ao se falar sobre essas mulheres em sala, deve-se compreender o histórico de lutas e conquistas ligado a isso.

Na palestra *O perigo de uma história única*² Chimamanda Ngozi Adichie (2009) traz que, apesar de os livros que lia quando criança fossem sobre pessoas brancas e com uma realidade distinta da dela, sim, ela também podia existir na literatura. Ela traz também que é impossível falar sobre a História Única, sem falar de poder. E, em outro trecho, ela traz que: “Insistir apenas nessas histórias negativas, é minimizar a minha experiência, é esquecer tantas outras histórias que me formaram” (ADICHIE, 2009). As observações citadas nos trazem várias reflexões a respeito da história das mulheres negras na sociedade brasileira, em como por tanto tempo elas foram negadas não apenas na literatura, mas nas ciências, nas artes, na política. E de como isso pode atingir diretamente as nossas alunas, na forma como é construída a sua relação com o mundo e com a sociedade, a partir do momento que elas não se veem em ocupando cargos de poder. É importante no estudo da realidade da mulher negra na política partidária brasileira considerar também a relação de raça e classe. Nesse ponto, Collins e Bilge (2021), sugerem que:

No entanto, como sugere a morte prematura de Marielle Franco (1979-2018), a construção de um movimento de mulheres afro-brasileiras não é fácil, tampouco chegou ao fim. Marielle era uma mulher negra e bissexual que cresceu em uma favela do Rio de Janeiro. Foi uma das ativistas e políticas mais sinceras de sua geração no Brasil. Eleita para a Câmara Municipal do Rio de Janeiro em 2016, presidiu a Comissão de Defesa das Mulheres e condenou ferozmente os assassinatos cometidos por policiais e a violência policial contra as mulheres. A forte capacidade de mobilização popular e a presença na mídia social fizeram dela uma defensora altamente eficaz dos direitos de mulheres negras, jovens e LGBTQs. O assassinato político de Marielle Franco fez dela um ícone da resistência democrática e da luta pela justiça social no Brasil e no exterior. Defensora dos direitos humanos, sua vida e sua morte nos lembram a importância da

² Título original: *The danger of a single story*. A palestra pode ser encontrada no *YouTube* com o título em português.

interseccionalidade para os movimentos de justiça social. (COLLINS; BILGE, 2021, p. 47).

O debate de gênero é então uma questão social e situações assim devem ser sistematicamente confrontadas e problematizadas nos ambientes educacionais, nas salas de aula do ensino de História, nos diálogos entre professoras e alunas. A reflexão em torno da importância de se trazer as mulheres que participaram e participam da política brasileira, as diversas realidades dessas mulheres, assim como projetos e leis pautados por elas ou processos que as mesmas passaram para chegarem a esses espaços e que lutam para permanecerem neles, são importantes para sala de aula de História. Ainda hoje existe um desconhecimento da história das lutas das mulheres e das lutas feministas em espaços de competências tão importantes que decidem sobre amplos aspectos da vida social.

Essa luta, assim como a história das mulheres e das lutas feministas parecem não existir, permanecem como se fossem lacunas no cenário escolar. E apagá-las, seria perpetuar o obscurantismo de oportunidades de atuação e reflexão que podem os discentes se apoderarem, construir e reconstruir agregando para a formação de uma sociedade mais igual e humana. Concebemos então que falar de mulher em ambientes políticos partidários é falar de aspectos comuns, posto que são ambientes de decisões sobre o cotidiano de todas(os).

Mulheres na política partidária brasileira, debates de gênero e sobre os feminismos são temáticas nem sempre são bem recebidas em alguns espaços da sociedade, temáticas que ora enfrentam resistência. Diante de tudo que ressoamos neste capítulo, importa-nos uma breve observação em cima dos estudos do artigo *Gênero na educação básica brasileira: a inconstitucionalidade de projetos proibitivos* das estudiosas Daniela Auad, Janaína Guimarães da Fonseca e Silva e Camila Roseno (2019) onde as mesmas trazem considerações importantes acerca do Movimento Escola Sem Partido e da expressão Ideologia de Gênero, contextualizando, historicizando e debatendo de maneira que nos fica evidente a necessidade de o citarmos aqui. Estes conteúdos seguem como pertinentes devido ao fato de ser um contraponto ao que objetivamos enquanto professoras, sendo também importante para o debate de gênero e do feminismo nas aulas de História. Segundo as autoras:

O Movimento Escola Sem Partido surge em 2004, obtendo visibilidade apenas em 2014, e, segundo um dos fundadores, o objetivo inicial era o “combate à doutrinação política ideológica de esquerda” (NAGIB apud CABRAL, 2017), que segundo eles, possivelmente ocorreria nas escolas do país. A esse objetivo se alia “o combate à ideologia de gênero”, termo cunhado pelos conservadores com o intuito de desqualificar os estudos de gênero. (AUAD; GUIMARÃES; ROSENO, 2019, p. 572).

Pelo artigo acima, observamos, entre diversos outros fatores, que o Movimento Escola Sem Partido se encontra institucionalizado, que ele está dentro do congresso nacional e que de fato, há uma tentativa de intervir no que pode ou não chegar às aulas sobre o debate de gênero. O texto traz alguns projetos de leis criados e/ ou defendidos por deputados no meio político e salienta a interferência que se sistematizou inclusive no PNE de 2014. Em outro artigo, *Políticas públicas educacionais em gênero e diversidade sexual: Atos de resistência diante do avanço do conservadorismo do movimento “Escola Sem Partido”* (2017), Roseno e Silva apontam que: “A união entre duas ideologias: a de esquerda, associada ao comunismo; e a “ideologia de gênero”, vista como impostora e perigosa, é para o “Escola Sem Partido” um dos seus maiores alicerces.” (ROSENO; SILVA, 2017, p. 09)

Enquanto para o Escola Sem Partido estes debates aparecem como uma ameaça, para nós ele possui grande valia na construção da sociedade. Reforçamos e afirmamos que entre os nossos compromissos está, enquanto professores de História, encampar a luta pela maior visibilidade possível da luta e conquistas femininas enquanto conteúdos nas aulas, sendo assim, movimentos que compactuem com ataques a estes debates, todavia devem ser questionados.

2 GÊNERO NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA: A INVIZIBILIDADE DA HISTÓRIA DAS MULHERES

2.1 CONSTITUIÇÕES, CURRÍCULO, PLANOS DE EDUCAÇÃO E BNCC: DISPUTAS E INVISIBILIDADES DAS MULHERES NA HISTÓRIA

Celi Regina Pinto (2010), no artigo *História, feminismo e poder* debate, entre outras coisas, um texto de Foucault (1999), que, como ela mesma diz “apresenta uma forte metáfora para quase todas as formas de poder presentes no mundo contemporâneo” (PINTO, 2010, p. 19). Ela nos apresenta que:

Se tomarmos a posição da mulher no mundo público, essas metáforas são muito valiosas. Nos gineceus coloniais até as exclusões jurídicas na primeira Constituição republicana, a metáfora da lepra parece dar conta da teia de relações de poder em que a mulher brasileira encontrava-se. Ao ser confinada a casa, paradoxalmente, a mulher era expulsa dos muros da cidade, entre os quais o mundo público se conformava. Ela, simplesmente, não existia. Quando a Constituição de 1891 estabeleceu que todos os cidadãos brasileiros alfabetizados e maiores de 18 anos eram eleitores, ficou claro para o conjunto da população de homens e mulheres e para o regramento jurídico do país que as mulheres não poderiam votar. O direito ao voto só foi obtido em 1932. Não se citou a mulher em 1891, não se lhe prescreveu limites, simplesmente se excluiu, não se reconheceu sua existência. (PINTO, 2010, p. 19).

Leila Machado Coelho e Marisa Baptista (2009), ainda sobre a constituição de 1891 reforçam que, ante a investida na luta pelo sufrágio feminino, a inferioridade feminina como sendo algo natural era um consenso entre muitos deputados da Constituintes. Passando-se tantos anos, ainda há quem defenda essa inferioridade como um fator que deve ser sustentado, irremediavelmente aceito e reforçado nos dias de hoje. Neste tópico 2.1, investimos em algumas questões que se referem ao debate de gênero e história das mulheres em algumas legislações educacionais ou documentos oficiais. Pode causar estranheza partirmos de uma menção acerca da Constituição de 1891, porém lembremo-nos de que, entre os principais focos dessa dissertação, estão as mulheres na política como tema das aulas de História e as citações acima de Pinto (2010), Coelho e Baptista (2009), já nesse início, trazem-nos algumas reflexões.

A primeira que incitaremos é apresentada por Céli Pinto (2010) quando afirma em determinado trecho que, naquela época, a mulher simplesmente não existia ou que sua existência não era reconhecida. A segunda vem da ideia de inferioridade feminina abordada no texto de Coelho e Baptista (2009), comumente defendida por muitas pessoas na época, principalmente por homens que ocupavam espaços de poder. Apesar de muito debatida por nós em vários momentos do capítulo 1, a ideia é também retomarmos essa discussão. Há

também outro ponto do texto dessas últimas autoras, não menos importante, por meio do qual podemos tecer um debate mais atual sobre o Plano Nacional da Educação (PNE).

Sobre o “não existia” de Céli Pinto (2010, p. 19), reforçamos que, hoje em dia, a história de luta de muitas mulheres e os problemas enfrentados por elas, ainda estão sendo silenciados, pois segue havendo um trabalho de apagar ou calar muitas vozes femininas que lutaram/lutam. Portanto, essa existência ainda deve ser problematizada atualmente, principalmente nos espaços de poder que são ocupados majoritariamente por homens.

Isso quer dizer que, apesar de existirem mulheres que ocupam cargos políticos, para a grande maioria delas, diante de uma latente desigualdade de gênero, esses cargos ainda são restringidos, e é possível perceber que as cadeiras quando ocupadas, são em sua maioria por mulheres brancas, debate que também enfatizamos capítulo 1. Estamos situando o debate em cima do tema central da nossa proposta, mas como já por diversas vezes remetemos nesta dissertação, compreendemos que todas estas questões estão diretamente ligadas a aspectos sociais, econômicos, políticos e que o *não existir* num processo político, afeta vários aspectos da vida feminina em sociedade, sendo assim a esfera da educação como parte deste último.

Partir de um determinado elemento não nos faz deixar de lembrar o tanto de processos e direitos que foram se estabelecendo em relação à questão feminina nas Constituições posteriores a 1891. Compreende-se isso, por exemplo, quando Birolli (2018, p. 177) faz algumas reflexões, tais como: “No Brasil, o direito de votar, que as mulheres conquistaram em 1932, só se igualaria ao dos homens na Constituição de 1946, quando o alistamento feminino deixou de ser facultativo”. Sobre a Constituição de 1988, Coelho e Baptista (2009, p. 94) afirmam em *A história da inserção política da mulher no Brasil: uma trajetória do espaço privado ao público* que: “[...] Do ponto de vista legal, representou a conquista da cidadania para as brasileiras”. Sendo observado nesse documento de 1988, em vigência até os presentes dias, em seu Art. 5º que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988, Art. 5º). Transitar sobre tais caminhos percorridos pelas lutas femininas em algumas constituições referentes a direitos, mais uma vez nos faz conjecturar em como esses últimos vêm sendo atacados e como a luta das mulheres vem se fortalecendo a cada dia.

Buscando uma ponte entre a Constituição de 88 e o ensino, recorreremos ao artigo *Políticas públicas educacionais de gênero e diversidade sexual: avanços e retrocessos* de Catrinck, Magalhães e Cardoso (2020). Tal artigo, sob os nossos olhos, não falha em levantar tão variadas questões que vão contemplar tanto as análises de políticas educacionais como a

importância da escola no debate de gênero e a própria formação da cidadania no que se concerne aos alunos (as). Consideramos o seguinte recorte, em que os autores refletem:

Nessa perspectiva, em decorrência do processo de democratização e da luta e pressão dos movimentos sociais, desde os anos 1980, afluíu no Brasil, ainda que de forma muito tímida, uma progressiva inserção de questões relacionadas às desigualdades, diversidades de gênero e sexualidade na agenda governamental. Questões que passaram a fazer parte das discussões em âmbitos educacionais por consequência da Constituição de 1988, que conforme Domingos (2016, p. 121) “representou um marco da luta pelos direitos sociais, em que o Estado assumiu o compromisso em promover o bem comum e assegurar os direitos sociais, como a educação escolar pública, gratuita, de qualidade e com gestão democrática”. (CATRINCK, MAGALHÃES; CARDOSO, 2020, p.189).

A importância que a Constituição de 1988 demonstra para as lutas contra as desigualdades de gênero e para a luta das mulheres é algo que sempre devemos reforçar. Esta Constituição fala de um estado laico, de igualdade gênero e de educação não como mercadoria, mas como um direito de todos, e que deve ser baseada na igualdade, fala de uma gestão democrática de ensino. Hoje, essa constituição é um dos símbolos principais da democracia brasileira, e de alguma forma a partir do momento em que se permaneça uma desigualdade gênero ou uma desigualdade entre homens e mulheres em qualquer esfera, de alguma forma podemos considerar que se coexista uma violação de direitos, uma violação do direito de todos.

A “inferioridade feminina” declarada no trecho acima por Coelho e Baptista (2009, p. 88) parte de um discurso há muito tempo tido em nossa sociedade apesar dos avanços e conquistas, porém temos que encarar que ainda é um discurso bastante reforçado diariamente. Nós, professoras, não só observamos isso, como procuramos traçar ações novas para combater esse problema, traçar profundos contragolpes que destruam os muros dessas estruturas sistematicamente alimentadas pela atuação patriarcal.

Voltando para algumas palavras chaves presentes em Céli Regina Pinto (2010), sobre o reconhecimento da existência da mulher, compreendendo a importância dessa expressão no texto e na atualidade, reforçamos que, se antes a mulher e suas experiências já precisavam ser REconhecidas, hoje pegaríamos esse *Re* e somaríamos com um REsistir, num enfrentar, num *L* de Luta, pois, considerando o cenário político e educacional contemporâneo brasileiro, existe um ataque sistemático que importuna e/ou pormenoriza as mulheres e os avanços no debate de gênero, não desconsiderando que essa luta e resistência fazem parte do histórico de lutas femininas.

E, só ensejando, o governo atual, junto à bancada que o apoia, tece uma série de confrontos contra a luta feminina, repercutindo sobremaneira no presente cenário educacional e interferindo diretamente nos planos de educação e em legislações educacionais, das mais antigas às vigentes. Sendo assim, o conservadorismo está em permanente processo de evolução junto às esferas de poder e isso envolve o debate, no nosso caso, a despeito do tipo de ensino que queremos ter, que queremos proporcionar aos nossos (as) alunos(as) e que queremos cultivar.

Aproveito a ocasião, tomando como ponto de partida o ensino às futuras gerações, para também fortalecer o debate sobre a relevância da construção de um currículo que seja democrático, pois, como bem se sabe, o currículo é algo que infelizmente ainda se sustenta sobre estruturas que são montadas e remontadas por forças de determinados grupos que insistem em interferir na educação de modo em que seja conferido à sociedade, de uma maneira geral, um ensino em que prevaleça ao máximo um processo de formação condicionada, uma subordinação social a um processo mantenedor de estruturas nas quais se extinguem ou limitam vários debates, inclusive o debate de gênero ou de luta das mulheres.

Nilma Lino Gomes (2012) nos chama atenção sobre a seguinte questão por ela mensurada:

A compreensão das formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos pode ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional. No entanto, devemos ir mais além. (GOMES, 2012, p. 104).

Nilma Gomes (2012, p. 104-105) em seu artigo *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*, entre outros debates, segue enfatizando que: “Na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos”. A autora, assim como nós, compreende a importância do saber sobre/como se dá o porquê do desenho das posições atribuídas aos vários grupos que compõe a sociedade, as minorias ou grupos que dela fazem parte, e destaca em como isso importa para a escola e para a formação do currículo. Ela reflete sobre a gama de questões que permeiam tanto a escola, como o currículo e a sala de aula.

Conjeturamos, todavia, que currículo não somente é formado por um conjunto de ideias imparciais, ou não somente é construído mecanicamente em cima de ideias inacabadas

ou involuntárias, mas sim é fruto de um processo de várias relações sociais confinantes de relações vivenciadas e concebidas por diversos grupos, estes, em que é possível observar ou mesmo constatar que membros específicos postulam o que deve ser intitulado como conhecimentos legítimos ou ilegítimos. Fortalecendo ainda mais esse debate sobre tais questões acima levantadas, diante da construção do currículo, e ainda contribuindo no debate sobre o *Currículo de História*, Silva e Fonseca (2010) retomam e fortalecem que:

Pensar nos lugares, nos papéis, na importância formativa na História no Currículo da educação básica requer concebê-la como conhecimento e prática social, em permanente (re)construção, um campo de lutas, um processo de inacabamento. Um currículo de História é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer. Os currículos de História – sejam aqueles das políticas públicas ou da indústria editorial, sejam os currículos construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula - expressão visões e escolhas, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações, distanciamentos. (SILVA; FONSECA, 2010, p. 16-17).

Reiteramos o posicionamento de Marcos Antônio da Silva e Selva Guimarães Fonseca (2010) na retórica que enfatiza o constante processo de construção do currículo, pois nos é apontado que isso se dá não apenas de maneira permanente, mas também paralela ao somatório de mudanças e práticas sociais que também se moldam e se renovam entre os próprios seres que dinamizam as relações entre si e dentro da sociedade. Manifestamos também o quanto as relações para construção desses currículos dificilmente são/serão neutras, considerando a subjetividade das diversidades de relações e dos seres que as compõem. E, sobre o debate de currículo e gênero, considerando todos os elementos presentes no debate acima, Rafael Dalyson dos Santos Souza, Jessica Naiara Silva e Rosemere Olímpio de Santana (2018, p. 2) trazem que: “Ainda que tais conteúdos apareçam como exigência curricular, eles não estão na prática sendo desenvolvidos. Um desses exemplos é a discussão de gênero, ainda muito recentemente inserida nos currículos”.

Nós diríamos que, na verdade, o debate de gênero vem sim passando a existir nos ambientes escolares, nos trabalhos de professoras e professores que estão fazendo o possível e o impossível para que haja um debate que contribua sobremaneira com a realidade das(os) alunas(os), com as experiências destes seres sociais dentro e fora dos ambientes de ensino. Muito, porém, havemos de lembrar, que ante os esforços sucessivos, este processo se dá de maneira gradual. Lembremos que, por exemplo, muitos dos docentes dessa atualidade que vivenciamos, não tiveram acesso ao debate de gênero nas universidades e vêm experienciando

o contato com esses saberes através das mudanças que vieram ocorrendo no currículo formal nos últimos anos. Um currículo que vem sim sendo atualizado, mas também como já debatido aqui, e debateremos mais à frente ao tratar de outras legislações educacionais, que também vêm sofrendo ataques e investidas de retrocessos em relação a esta temática (gênero, mas também, história das mulheres). Tudo isso revela o quão delicado e de resistência é se portar e nos portarmos como mantenedores na busca e na luta pelo fortalecimento de um currículo democrático.

Damos atenção a uma outra fala de Souza, Silva e Santana (2018 p. 2), quando trazem que: “Deste modo, gênero pode ser entendido como um conceito que enfoca no caráter social formador das identidades, procurando problematizá-las”. A problematização acerca do debate de gênero e história das mulheres é fundamental atualmente e, mais que isso, faz se necessário propiciar isso de maneira abrangente e qualitativa, deleitando-se sobre a ideia de que o(a) estudante está em formação de identidade pessoal, social, política, que ele(a) está em formação e em constante conexão com a realidade que o(a) circunda em sua comunidade, bairro, cidade. Então, a forma como este debate chega e, no caso, através de um currículo fortalecido, pode ser um divisor de águas na construção mais igualitária de um ambiente que haja respeito e preocupação mútua uns com os outros, para entender que a identidade do outro deve ser considerada, respeitada e compreendida.

No artigo *Gênero no currículo de história: desafios e avanços na formação para o trabalho docente*, Couto e Cruz (2017) dialogam:

Currículo é, também, uma forma concreta de olhar para o conhecimento e para as aprendizagens construídas no contexto duma organização de formação (PACHECO, 2005, p. 36). Portanto, responder ao que é currículo implica a identificação dos contextos, atores, interação e intenção de ensino. Variáveis estas que se integram e dialogam entre si, buscando revelar as características, nuances e especificidades do público peculiar ao qual se destina. (COUTO; CRUZ, 2017, p. 4).

Não entendemos que o estudo, a análise e a construção do currículo devem se deter a um público especificamente, e sim ao conjunto de toda uma sociedade. A materialização de uma sociedade que seja costurada no progredir, não de maneira demagógica, mas de forma resiliente, em cima dos alicerces de igualdades, e multiplicação da emancipação, é algo necessário. Todavia, contribuindo para o debate que viemos ministrando, consideramos completo o que Ana Maria Colling (2010) fortalece no resumo inicial do seu artigo *O currículo de História e as relações de gênero hierarquizadas* onde nos traz uma reflexão sobre o currículo de História e as relações de gênero:

Se o currículo de História tem simplesmente reproduzido a sociedade, tem sido um reflexo das discriminações, desigualdades e preconceitos, também pode ser um espaço para mudanças. Perpassando as relações de poder no currículo de História, as relações de gênero, ou as relações de poder entre os sexos, aparecem com destaque. A invisibilidade do feminino é um fato detectado em qualquer manual de História. Pouco conhecemos das personagens reais que, juntamente com os homens, construíram a história brasileira. Como imagem ou representação, ela está sempre presente. Portanto, reconhecer os discursos e as práticas que nomearam ou silenciaram as mulheres é uma tarefa primeira. Incluir as mulheres no processo histórico e nos currículos de História não significa incluir a metade da humanidade somente, mas é um ato que afeta humanidade em seu conjunto. (COLLING, 2010, p. 35).

Seria ousadia da nossa parte falar que o currículo hoje é engessado mediante as intenções dos que estão hoje no poder, pois existe uma reestruturação das forças de acordo com os momentos históricos vivenciados. Também seria ousadia negar as incansáveis lutas tanto femininas quanto de movimentos estudantis, organizações de trabalhadores(as) e outros setores da sociedade que sempre lutaram por uma sociedade mais justa, com ampla participação coletiva. No caso, ministramos a ideia de que não é que não houve lutas ou que as que existiram foram falhas, mas que ainda falta muito. A possibilidade de um currículo que seja perto do ideal é de uma exasperada luta diária e estará sempre se atrelando a uma busca contínua e incansável.

Do artigo *O currículo de História e as relações de gênero hierarquizadas*, de Colling (2010), tiramos a citação vista acima, e dele também tentamos buscar algumas indagações e reflexões. Uma importante contribuição que a autora traz para os nossos estudos é quando enfatiza que, sendo o currículo uma imagem da sociedade e aí manifestando os variados aspectos dela, tanto características como problemáticas, ele também pode ser concebido como um espaço de mudanças.

Para nós, esse comentário é de grande estima e valemo-nos das nossas experiências em sala para fortalecer que cada mudança é sentida pelas(os) alunas(os) ou pelas diferentes gerações de alunas(os), sejam as mudanças negativas ou as positivas e, sobre estas últimas, elas são validas e acompanhadas das mudanças ou necessidades da época em que nossas(os) alunas(as) estão inseridas(os). E, no que se refere à questão de gênero e história das mulheres, como já problematizados em um dado momento do capítulo 1, a inserção, reinserção ou retirada nos currículos já faz com que nossas(os) alunas(os) questionem a realidade em que vivem e as redes sociais, que se fortalecem cada dia mais na vida deles, também estimulam acessos a debates que se tornam cada vez mais constantes, e aí relembramos a questão das

redes: como no *Instagram*, *Facebook*, e como eles se integram cada vez mais com a vida das(os) nossas(os) alunas(os).

Outro fato que podemos problematizar é quando ela fala de mudanças, pois, quando há um currículo que contemple a igualdade, a não discriminação, o debate de gênero e a história das mulheres, quando tudo isso norteia as aulas de História, a tendência é que, de alguma forma, os discentes também contribuam para estes debates no ambiente em que vivem, nas suas relações familiares e sociais. Mais que um debate apenas atual, um currículo democrático pode ser formador do futuro desses jovens, no trabalho ou carreira que podem seguir e nas relações inseridas em ambas as ocasiões. É também de grande valia, quando Colling (2010) afirma que as temáticas citadas por ela não importam apenas para metade da sociedade, mas para todos nós. Reiteramos que falar de igualdade social aí não seria tratar de alguns, mas de todos

Uma das pautas do início deste capítulo é a questão das relações de poder que tendem a se configurar e atuar em algumas legislações educacionais, e isso se dá de maneira insistente sob o PNE (Plano Nacional de Educação), este cujo último foi aprovado em 2014. Neste momento que estamos vivendo, a ação do conservadorismo presente no congresso anda interferindo no que deve ou não conter no Plano, e concomitantemente, o que deve chegar às(aos) nossas(os) alunas(os). Muitas vezes pessoas não diretamente formadas ou ligadas ao meio educacional, por ocuparem espaços de poder, se colocam como no direito de interferir na educação, no ensino. Repudiamos isso. Na alçada deste debate, considerando o debate de gênero e sexualidade, Remi Klein (2010) traz importantes contribuições, as quais debateremos algumas. Em um determinado trecho, ministrando um debate sobre a interferência da Ideologia de Gênero no PNE, a autora afirma:

Diante dos recentes impasses e embates quanto à inclusão ou não de questões de gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e nos Planos Estaduais e Municipais de Educação a presente abordagem busca analisar este assunto à luz de sua elaboração e sua aprovação., considerando que, nestes processos, a influência e a interferência religiosas se evidenciam fortemente em termos de definição de políticas públicas educacionais em nível de país, estados e municípios, constituindo-se gênero e sexualidade como tema de forte incidência política, religiosa e educacional, tanto pública quanto eclesial, com impacto nas propostas de educação para próxima década. (KLEIN, 2015, p. 146).

O autor conduz um amplo debate sobre vários aspectos da construção do PNE, incluindo o processo histórico, a participação de alguns segmentos da sociedade na construção do plano e o posicionamento de alguns órgãos no que diz respeito à temática de gênero. Mas o

que nos importa mesmo é problematizar essa atuação conservadora na construção do plano. Em um dado momento, Klein (2015, p. 151) faz outra colocação: “Consequentemente, na maioria dos Planos Estaduais e Municipais de Educação as questões de gênero e sexualidade foram excluídas, mediante embates políticos e religiosos caracterizados como ‘Ideologia de gênero’”. Com a colocação ao lado, fica claro que essa interferência conservadora e religiosa, não se dá apenas a nível nacional e se enraíza nas diversas esferas de poder no Brasil.

Klein (2015, p. 152) ainda traz que: “No final da sua fala, o então Ministro da Educação admite a interferência da Câmara dos Deputados na exclusão explícita das questões de gênero e orientação sexual no texto do novo PNE [...]”. A verdade é que parece uma distopia imaginar como um debate tão importante, que trata do respeito às diferenças, de dar voz a todos pela igualdade, pode ser tão deslegitimado e atacado. Seffner (2021) reforça e contribui com mais informações acerca da Ideologia de Gênero e sua relação com o PNE:

[...] Um pouco mais antigo, o movimento que ficou conhecido como “ideologia de gênero”, fruto da articulação entre setores religiosos e grupos conservadores, passou a insistir no caráter supostamente ideológico das abordagens em gênero e sexualidade na escola, defendendo a sua exclusão dos currículos. Na conjuntura de produção dos Planos de Educação (Nacional, Estaduais e Municipais), fortemente concentrada no ano de 2015, o movimento obteve vitórias, conseguindo eliminar os vocábulos gênero e sexualidade de muitos documentos. (SEFFNER, 2021, p. 425).

Em nossos escritos, reforçamos e concordamos com as proposições manifestadas pelos historiadores acima. Flávia Birolli (2018) não apenas elenca tais questões supracitadas, como reflete sobre como estes ataques à questão de gênero chegam às crianças. Preocupação esta última que se faz comum em diversos momentos da nossa dissertação, pois, vale lembrar, é o público que lidamos diariamente e diretamente, e, como já refletimos aqui neste capítulo, preocupa-nos como estes debates não apenas são transmitidos, mas como eles influenciarão no futuro geral do país, na construção da diversidade dos sujeitos. Neste sentido, Birolli (2018) afirma:

[...] a restrição para um ensino voltado para o respeito e a igualdade pode implicar que a socialização das crianças se dê em ambientes que normalizam a violência e os preconceitos. As crianças são objetos das práticas ali adotadas, mas são também sujeitos da sua reprodução. (BIROLLI, 2018, p. 129).

Birolli (2018) faz uma reflexão sobre os ambientes escolares na formação dos(as) alunos(as) e na forma como a interferência nos diversos debates podem normalizar as violências. Fizemos um debate sobre a interferência nos Planos de Educação, mas alegamos

que essa interferência não somente se apresenta nos mesmos, como também em outras legislações. Em torno dessas interferências e debates, Oliveira e Caimi (2021) enfatizam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Ocorre que, após 2016, a sociedade democrática que supúnhamos ser, um berço para lutas-acordos-lutas-acordos, foi alterada radicalmente com a destituição da presidenta eleita. O que se desenhou no país, a partir de então, é uma luta sem possibilidade de acordos, pois estamos a operar com grupos que se definem detentores de verdades absolutas em torno de vários assuntos, inclusive sobre o que é uma escola, como e o que deve ser ensinado nesse lugar. (OLIVEIRA; CAIMI, 2021, p. 4).

No início do artigo *Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD³ e a Escola* Sandra Regina Ferreira de Oliveira e Flávia Eloisa Caimi (2021, p. 3) mencionam: “[...] um dos poucos consensos possíveis no âmbito da literatura especializada é o conceito de currículo como um campo de constante disputa”. Entendemos que Oliveira e Caimi (2021) manifestam que, em torno da construção de um currículo, sempre houve opiniões diversas, defesas, debates distintos de setores que fazem parte da sociedade, mas que sempre tentaram pautar as suas ideias, defender seus pontos de vista, dialogar em torno do que consideravam pertinentes e relevantes para o ensino.

Os autores confirmam a existência de embates ao longo da história, e, como já mencionamos, nos últimos anos, frente ao cenário político (principalmente após o Impeachment de Dilma Rousseff), vivenciamos mais recentemente várias e persistentes problemáticas e esses embates passaram a ser desiguais. Numa proporção, que bem mais faltou diálogo e, partindo de grupos que se acham detentores da verdade e que manifestam isso na defesa de uma educação sob a ótica que acreditam. E mais uma vez não ponderamos e reforçamos que por trás disso estão setores conservadores da sociedade, que o que estes últimos por vezes profetizam como opiniões, para nós, se reafirmam como práticas de violência, de restrições e silenciamentos.

Além de todas estas questões, no mais, nos cabe lidar com a BNCC e a forma como o debate de gênero é expressivo ou inexpressivo neste documento, ancoramo-nos sobre algumas questões levantadas no artigo *Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações* de Silva, Brancaloni e Oliveira (2019) para tecer algumas considerações. Vale lembrar que os(as) autores(as) analisam a forma como a temática do debate de gênero é percebido e abordado na Base. Em um dos trechos do artigo dizem:

³ Programa Nacional do Livro Didático.

“Quanto à segunda temática de análise, silenciamento das questões de gênero, sua manifestação ocorreu devido a não menção, explícita e/ou implícita, do termo gênero ao longo da BNCC [...]” (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019, p. 1548) Em outro trecho, os autores colocam:

[...] ao constatar que a BNCC silencia quaisquer discussões sobre gênero, verificamos que o documento oficial vai de encontro às argumentações tecidas pela literatura pertinente, situação que, em última instância, poderá colaborar para a manutenção de misoginia, homofobia, lesbofobia, transfobia, etc., no ambiente escolar. (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA; 2019, p. 1548).

E finalizamos o recorte que fizemos com uma última citação dos autores, em que eles mencionam:

Este fato se torna problemático ao considerarmos que a BNCC orientará a elaboração de matrizes curriculares da educação básica em todo o território nacional, pois a não abordagem do gênero no corpo do documento abrirá precedentes para que esta temática não seja incluída nos processos educativos. (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019, p. 1548).

Comentando, problematizando e trazendo reflexões sobre os respectivos recortes, consideramos que tudo acima citado faz menção a diversos aspectos da nossa realidade, enquanto professores de História, e interferem diretamente nas problemáticas que vivenciamos nas salas. Face à retirada do termo gênero da BNCC, reiteramos que isso seja um grave problema, pois a base norteia não apenas outros documentos educacionais, como norteia o que devemos dar enquanto conteúdos nas aulas, o que será desfrutado pelas alunas e alunos. Outro fato que consideramos relevante e é também debatido acima, é o fato de a ausência do termo gênero tender a desencadear ou manter estruturas de exclusão, problemáticas já muito enfrentadas por nós professores (as) no nosso dia a dia. E, neste contexto, reforço a palavra *misoginia* mencionada pelos autores (as). É o caso da reflexão de Monterani e Carvalho (2016) que utilizo para encabeçar que:

A misoginia é o prejuízo mais antigo do mundo e apresenta-se como um ódio ou aversão às mulheres, podendo manifestar-se de várias maneiras, incluindo a discriminação sexual, denegrição, violência e objetificação sexual das mulheres. Entre os diversos tipos de violências relacionadas diretamente ou indiretamente com o gênero feminino estão as agressões físicas, psicológicas, sexuais, mutilações, perseguições; culminando em alguns casos no feminicídio. À medida que as sociedades foram evoluindo, as formas discriminatórias contra a mulher se tornaram mais refinadas e nem por isso menos inadmissíveis do que na época da pedra lascada. O repúdio às mulheres, às vezes com seus contornos diferenciados, mais ou menos ocultos

ou disfarçados, persistem em situações de opressão de gênero, oriundas de um passado já bem remoto. (MONTERANI; CARVALHO, 2016, p. 167).

Alguns problemas enfrentados e que estão enraizados no cerne da sociedade atual é, por exemplo, a misoginia, uma palavra também trazida por Silva, Brancaloni e Oliveira (2019) quando falam que a ausência do termo gênero na BNCC pode também colaborar para este tipo de violência. Não apenas por isso refletimos sobre o significado deste termo trazido por Monterani e Carvalho (2016), mas porque, em suma, é um tipo de violência extremamente constante e comum no tema central da nossa dissertação, que é, entre outras questões, as mulheres na política e como este tema é ampliado e ensinado nas aulas de História.

Ora, vale então lembrar que tudo debatido aqui, neste capítulo, se encontra diretamente ligado a como a interferência na temática de gênero, tanto no PNE, como na BNCC, interfere nos pensamentos e ensinamentos que rodeiam o que se profetiza para a nossa geração de alunos(as) atuais, para as próximas gerações e para os pensamentos que refletem as opiniões que eles possuem ao ver as mulheres ocuparem cargos antes apenas permitidos aos homens, opiniões ante a uma igualdade social entre homens e mulheres. Reprimir estes termos e debates seria, como dito por alguns dos autores que citamos, tanto em relação ao PNE como a BNCC, reforçar estereótipos, manter possíveis violências, não abrir caminhos para questionamentos ou ainda espreitar silenciamentos que tenderiam a continuar sendo fortalecidos e repercutidos.

Por fim, aqui nesse tópico, reconhecendo que o debate de gênero em outras legislações é fundamental, façamos uma crítica aberta à forma como esse governo atual (o da presidência de Jair Messias Bolsonaro), reage e interfere de maneira negativa frente não apenas ao debate de gênero, mas à forma como ele e seus apoiadores incitam o ódio frente à história de luta das mulheres, e como isso tudo se mantém forjado de interferências diretas no atual cenário educacional. De acordo com Fernando Seffner (2021):

Temos um cenário conflituoso na conexão entre Ensino de História e abordagem de temas em gênero e sexualidade. Tal relação encontra-se fortemente politizada, é objeto de disputa aberta, frequentemente redundando em denúncias e processos. Mas os temas em gênero e sexualidade estão enraizados na cultura escolar e nas demandas das culturas juvenis como elementos estruturantes das relações sociais. (SEFFNER, 2021, p. 427).

2.2 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO E O DEBATE DE GÊNERO

“Ainda hoje, a inserção das mulheres na atividade política, em cargos eletivos ou não, continua sendo bastante restrita” (COELHO; BAPTISTA, 2009, p. 94). Com constância, reafirmamos neste estudo, que o pano de fundo para o nosso debate é nos expandirmos sobre o propósito de pensar e repensar em como há uma manutenção de tentativas silenciáveis ou limitáveis sobre mulheres e sua história de luta em nossa sociedade atual, no cenário educacional. Imaginemos que, caso isso nunca tivesse existido, caso existisse um alinhamento entre direitos igualitários desde os primórdios, certamente hoje não teríamos tido apenas uma presidenta, não conviveríamos com a realidade de apenas em 1994 Roseana Sarney ter sido a primeira a assumir um governo no estado brasileiro (o Maranhão), e a mesma ter sido a primeira governadora reeleita no Brasil (em 1998), ainda mais, em pleno 2018, termos apenas uma governadora eleita, Fátima Bezerra (do Partido dos Trabalhadores).

Pensar nos dados citados nos remete a refletir sobre absolutamente tudo que já estudamos até agora no presente trabalho. A menor incidência de mulheres presentes nos mais altos cargos da política atual potencializa discussões que abrangem até mesmo a forma como algumas legislações vieram historicamente sendo construídas ou desconectadas e, por tantas vezes, em defasagem com as problematizações que há muito se evidenciam. Damos aqui a devida atenção a estas problemáticas e às desigualdades de gênero.

Fomentar e interrelacionar todo este debate com as legislações brasileiras é importante. Tomemos aqui o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a nossa tentativa de tecer uma breve análise do debate de gênero e da história das mulheres no mesmo, ou da ausência desse debate, ou em como ele pode ter sido tardio, de forma que muitos anseios sociais acabaram, por um longo período, sendo escanteados, desmerecidos e negados de atenção. Iniciaremos com algumas observações gerais sobre o PNLD e depois partiremos para as possíveis ligações com a área que é de nossa proposta: fomentar um possível debate. Seguem algumas informações presentes no site do Ministério da Educação (BRASIL, 2018):

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (Brasil, 2018, on-line).

Como observado na informação apresentada, o PNLD abrange diversas redes, e por consequência, consideramos que também, uma infinidade de realidades e pessoas. Monteiro e Ströher (2018) destacam as ações, os profissionais e o público, em torno do Programa Nacional do Livro Didático: “[...] envolvendo diversos profissionais ao longo de toda a estrutura, desde a produção das editoras até o consumo por alunos e professores” (MONTEIRO; STRÖHER, 2018, p. 220). Sobre o processo de avaliação e organização, Silva e Fonseca (2010) contribuem com as seguintes informações:

De modo particular, ressalta-se o processo permanente de avaliação dos livros didáticos, organizado e sistematizado pelo MEC a partir de 1995. Na atualidade, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o recente Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) têm, basicamente, a mesma forma de execução, e dentre as principais ações de execução da política destacam-se: Lançamento dos Editais; Inscrição das Editoras; Triagem/Avaliação dos Livros; Elaboração e divulgação dos Guias; Escolhas dos livros pelas escolas públicas de diferentes lugares do Brasil. (SILVA; FONSECA, 2010, p. 26).

Existe toda uma estrutura no entorno da construção e elaboração do PNLD de cada período e, no caso da nossa disciplina, História, inclusive, estão presentes na produção do programa historiadores, assim como profissionais de várias áreas de atuação (biólogos, geógrafos, entre outros), das várias áreas de pesquisa e estudos, e para além deles, também outros profissionais de áreas diversas, em que são pensadas, por exemplo, as capas dos livros, ou um determinado padrão que devem seguir. Sobre o sistema de avaliação dos livros didáticos, e sobre os profissionais que compõem o corpo desse processo, Monteiro e Ströher (2018) apontam:

[...] o profissional deve ter comprovado conhecimento da realidade da educação básica e pública, ter carreira na pesquisa, ter formação na área – de preferência com mestrado ou doutorado -, estar comprometido com a proposta e não ter tido vínculo com nenhuma editora ou empresa que se relacione com esse campo, nos últimos 2 anos. (MONTEIRO; STRÖHER; 2018, p. 220).

São vários os critérios adotados para as escolhas dos que compõem os espaços em que o PNLD e é interessante também observar como o este vem sofrendo mudanças ao longo de sua história, ou como ele vem se adequando ou se readequando às mudanças vivenciadas e sentidas na contemporaneidade. E, assim como em outras legislações educacionais, vem sendo percebida a ênfase em uma tentativa baseada em uma maior democratização de saberes, de maneira que também haja diálogo com a percepção das diversas realidades, muitas por

muito tempo invisibilizadas. Importa um diálogo que não se exima da constante conexão com as várias bandeiras de lutas dos movimentos sociais, movimentos estudantis e movimentos de trabalhadores.

Existem disputas pelos saberes, de que forma eles devem ser ministrados, a prioridade de debates que devem ser enfatizados. Em detrimento do debate de gênero e história das mulheres e a forma como tais temas estão ligados ao PNLD, Monteiro e Ströher (2018), ao fazerem um apanhado geral sobre algumas mudanças percebidas entre um PNLD e os de anos diferentes, colocam que, no programa de 2005 do Ensino Fundamental dos Anos Finais foram observadas modificações e algumas delas foram remetidas ao que as coleções deveriam ter ou não para serem aprovadas.

Substancialmente, os autores recorrem a uma fala de Miranda e Luca (2004), para reforçar que entre estes critérios que podiam invalidar coleções, estavam: “[...] visões preconceituosas em relação a gênero, situação social e etnias [...]” (MIRANDA; LUCA, 2004 *apud* MONTEIRO; STRÖHER, 2018, p. 223). Tratar da questão de gênero em 2005, apesar de compreendermos a diversidade de atores que estão envolvidos em toda e qualquer legislação educacional brasileira, levantam-nos algumas questões: Por que esta temática não foi anteriormente confrontada nos programas? Como de alguma forma a ausência do debate de gênero afetaria/ afetou/ afeta a formação dos estudantes, que talvez sejam estes a ponta desse iceberg?

Não temos todas as respostas, mas podemos afirmar que o Programa não se dá de maneira isolada e que ele está possivelmente ligado a tantas sucessivas mudanças no currículo que ocorreram e vem ocorrendo ante a educação brasileira nos últimos anos. Outro ponto é que sabemos que essa ausência de debate acerca da temática de gênero afeta sim os estudantes e que por um longo tempo prevaleceu nos livros didáticos uma ausência da história feminina ou uma história encarcerada sob um viés preconceituoso, misógino. Quando falamos que essas transformações podem ainda afetar, é devido às anteriores gerações que foram concomitantemente desprovidas de um conhecimento mais democrático, com foco na igualdade como princípio norteador.

Do PNLD de 2005, referente aos anos finais do Ensino Fundamental, daremos um salto não por acaso ao documento mais recente, o de 2020, também alusivo ao Ensino Fundamental. Salvaguarda, propomos aqui de alguma forma também contemplar e observar informações de um tempo mais recente referente aos planos. O edital de convocação das obras para o PNLD de 2020 entrou em vigor após sete retificações, sendo elas em diversos aspectos. Houve mudanças no que tange a sua relação com a BNCC (Base Nacional Comum

Curricular), inserção de obras e materiais para uso dos docentes. Sobre como a temática de gênero vem aparecendo neste edital do PNLD 2020, separamos alguns recortes. No que se refere ao critério de exclusão das obras, a temática gênero e orientação sexual e violência contra mulher aparecem apenas no item 2.1.2 de modo que:

2.1.2 Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano A obra deve:

a. Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos. (BRASIL, 2018, p. 38).

d. Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher. (BRASIL, 2018, p. 50).

E na avaliação das obras literárias, é tido sobre gênero que:

Não serão selecionadas obras que apresentem preconceitos, estereótipos ou discriminação de ordem racial, regional, social, sexual e de gênero, entre outros, tampouco aquelas que incitem a violência entre seres humanos ou contra outros seres vivos, em qualquer uma de suas diversas manifestações. (BRASIL, 2018, p. 50).

O fato é que o debate de gênero foi pouco contemplado nesse Plano, assim como o reforço na bandeira pela não violência contra mulher. Lembremo-nos no que tange a questão política, Talita de Souza (2021) destaca sobre Antonieta de Barros:

Antonieta de Barros (1901-1952), a primeira mulher negra a ser eleita no país, instituiu o marco para que os educadores passassem a ser vistos como importantes agentes de mudanças na sociedade. Pela Lei nº 145, de 12 de outubro de 1948, Antonieta criou o Dia do Professor e o feriado escolar em Santa Catarina. Vinte anos depois, em outubro de 1963, o então presidente João Goulart tornou a lei nacional. (SOUZA, 2021, on-line).

Antonieta era educadora e rompeu inúmeros entraves e barreiras durante a sua vida. Fez história na esfera política, lutou pela educação, pelos professores(as), se deparou com entraves de desigualdades de gênero, raça e classe e se manteve firme na luta, e como não abrimos aqui um espaço para ela? Não obstante, não podemos nos silenciar, que ainda diariamente nos deparamos com casos de violência contra as mulheres na política brasileira, e exemplo disso tão recente foi a forma como um deputado se dirigiu à deputada Jô Cavalcanti em sessão de plenária em trinta e um de maio de dois mil e vinte e dois:

Dirigindo-se diretamente a Jô Cavalcanti, o deputado afirmou que a arma que estava ali não era para ser guardada. ‘A arma está aqui, na minha cintura, para ser usada, (para) quem tentar violar a minha integridade física, a integridade da minha família ou tentar invadir a minha residência. A senhora entendeu?’, disparou, acrescentando que ‘a arma foi feita para isso. Não foi feita para ser guardada’ e que ‘arma não mata, quem mata são as pessoas’. Termina pedindo para a deputada ‘não ter ojeriza a arma’. (DEPOIS..., 2022, on-line).

Achamos importante termos uma percepção que Jô também é uma mulher negra e deputada, assim como Antonieta. Ela questiona estruturas desiguais vigentes e presentes no governo atual e sofre a violência de gênero demasiadamente presente na política brasileira. Nos questionamos o quão se tornou comum a prática da violência contra as mulheres e o quanto isso se dá de maneira escancarada na nossa sociedade em todas as esferas. Essa prática foi tão banalizada que, no PNLD 2020, estas violências que se repetem ganham espaço de pouca atenção, e isso claro, é digno de críticas profundas. Como um documento tão importante dá um espaço tão ínfimo à situação feminina no Brasil hoje, ou não abre um debate mais incisivo que combata os tantos tipos de violências sofridas pelas mulheres? Sabemos que um PNLD deve abranger diversos debates, que deve expandir-se por diversos campos de saberes, mas também ecoamos a legitimidade dos questionamentos aqui colocados.

Reiteramos que a BNCC, que direciona/ direcionará tantos documentos educacionais, também interfere em vários aspectos do PNLD e, por conseguinte, como já antes observamos, a temática de gênero não é qualitativamente contemplada na Base e isso passa a ser um evidente processo de deslegitimação em cadeia, pois por não aparecer em um documento, acaba por gerar interferências em outros que estão interligados, como um efeito dominó, em que a posição de uma peça pode interferir diretamente em todas.

Outro fato que sempre reforçamos é a atuação de forças políticas que insistem em interferir em documentos educacionais e que, em relação ao PNLD, isso não ocorre de maneira diferente. Madalena Guasco Peixoto (2021), coordenadora da Secretária-geral da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino, faz referência sobre essa atuação do governo atual sobre os PNLD(s), reforçando, contudo, a intervenção no PNLD 2023, que se refere aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A reportagem explicita algumas considerações sobre as alterações mais instituídas mais recentemente:

As alterações, porém, não se restringem às questões de gênero, contra as quais os ultraconservadores que apoiam Bolsonaro e que ajudaram a elegê-lo já vociferavam bem antes de ele ser eleito, até mesmo no debate do Plano

Nacional de Educação (PNE). Tampouco as mudanças representam um retrocesso apenas para as lutas identitárias. (PEIXOTO, 2021, on-line).

No decorrer do texto da reportagem, seguem debates sobre a interferência do governo, e sobre inclusive, a retirada da palavra democracia de uma parte do Plano.

Também é esse mesmo edital que, a despeito de afirmar que cada projeto integrador deve sugerir atividades que possibilitem a colaboração e protagonismo do estudante na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, exclui quaisquer referências à democracia do restante do texto. (PEIXOTO, 2021, on-line).

A partir de/e analisando as ideias de Madalena Peixoto (2021), que o maior compromisso dos governos, seja o Federal, Municipal, ou Estadual, deve ser com a democracia, compreendemos que se existir uma interferência na educação, que seja para uma igualitária, que foque na desconstrução de estruturas patriarcais, racistas, forjadas sob a base de desigualdades. Que tenha como prioridade um currículo democrático, construído a partir da interação com os mais diversos setores da sociedade, contemplando as diferentes realidades existentes em nosso país.

Durante parte deste tópico 2.2 trabalhamos a questão do edital de 2020 do PNLD, devido ao fato de no próximo tópico motivarmos uma discussão acerca da História das mulheres na política partidária nos livros didáticos de História a partir deste plano, o último dos Anos Finais do Ensino Fundamental, ou seja, buscaremos traçar um debate sobre os livros contemplados para os anos de 2020, 2021, 2022, 2023.

2.3 DA CONSTITUINTE ATÉ OS DIAS ATUAIS: MULHERES NA POLÍTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A relação entre os nossos alunos(as) e os livros didáticos, aqui no caso, os de História, não pode ser efêmera. Sabemos que, além de um simples material de consulta, ele serve muitas vezes como único material de pesquisa que eles têm acesso, seja na escola, ou em casa. Principalmente para os alunos que convivem em situação de vulnerabilidade, em que o acesso à internet ou a outros meios de comunicação segue se dando de maneira restrita (pois muitas vezes, quando possível, e isso segundo as nossas experiências durante a pandemia de COVID-19, se dá pelo celular dos pais que trabalham o dia todo, só podendo ser disponibilizado o celular à noite), os materiais didáticos seguem sendo portadores de conhecimentos de mundo, de relações sociais, culturais, políticas.

O conhecimento deveria ser massificado, porém enfrenta barreiras. E nós, para além de enfatizarmos a importância dos livros didáticos de ensino, enquanto materiais de pesquisa, reforçamos algumas pontuações sobre o debate de gênero e sobre a história das mulheres nos mesmos. Circe Maria Fernandes Bittencourt (2008, p. 302, grifo da autora) afirma: “[...] o livro didático precisa ainda ser entendido como *veículo de um sistema de valores*, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade”. Valores de uma sociedade? A mesma que aqui no Brasil inferioriza a figura feminina em variados aspectos, a mesma em que se é legitimada diariamente a atuação do machismo, do patriarcalismo? Infelizmente tudo isso ainda é uma triste realidade enfrentada por tantas mulheres brasileiras, e de alguma forma, isso repercute nos materiais de ensino escolares. Sendo a educação um braço determinante na consolidação de ideias que circulam em nossa sociedade, ela acaba também sendo o lugar onde as problemáticas existentes na mesma, se afluam. Sobre as seleções dos conhecimentos dos livros didáticos, e as narrativas sobre a História das mulheres, Seffner (2021) nos chama atenção para o fato de:

É o que vemos muito nos livros didáticos, nos quais a narrativa principal segue sendo masculina, mas, ao redor dela, na forma de quadro, boxes de atividades, gravuras, seções do tipo “curiosidade histórica” ou “aprofundando” ou “para saber mais”, vão se contando pedaços das histórias das mulheres e do movimento feminista. (SEFFNER, 2021, p. 429).

O autor, ainda traz outras considerações importantes, debatendo sobre o fato de que o problema não seria tratar da história das minorias, mas em como ela vem sendo apresentada. Neste contexto encaramos que todas as formas de apresentação ecoam sobre o público a que se destina, e de como isso deve ser objeto de atenção por parte de nós professores(as). Num outro momento, Seffner (2021) levanta uma colocação que diz muito para e sobre a nossa dissertação:

Essa história soberana de imediato se reconhece não apenas como a história dos homens, mas a história dos homens brancos, heterossexuais, ocidentais, cristãos, das classes superiores, de origem europeia, com bom nível de escolaridade, morando em espaços que se conhecem como “tendo história” [...]. (SEFFNER, 2021, p. 429).

O recorte acima, nos lembra algo bastante suscitado por nós aqui, a questão da interseccionalidade, pois o autor ainda coloca que não é apenas a história do homem, mas do homem branco e com outras características acima citadas. Com o que o autor adverte, nos remetemos a alguns questionamentos: De que forma mulher na política vem sendo apresentada e representada nos livros didáticos de História? De que forma os discursos

presentes nestas fontes vêm sendo abordados? O estudo interseccional se faz presente? Trouxemos fatores de debates acima que também são importantes, mas tais questionamentos contidos neste parágrafo também o são. Compreendamos, então, o perigo de calar vozes em materiais tão importantes para o corpo de alunados, para as aulas de História e para a educação de uma maneira geral.

O livro didático, em sua trajetória na educação brasileira, foi sendo concebido de formas diversas e em períodos distintos. Circe Bittencourt (2020) em *A história do livro didático brasileiro* nos assegura algumas questões que estes materiais passaram por alguns momentos, por exemplo, no período do Império teve como intuito a seguridade da leitura, escrita e a prática das contas, e já no pós Independência do Brasil, “Os livros didáticos seguiam os programas curriculares adaptados, eram inspirados também em outros países e sofriam controle do governo das províncias, estando sob vigilância da Igreja Católica” (BITTENCOURT, 2020, p. 05). No governo de D. Pedro II “Novas disciplinas necessitavam de livros específicos, como o caso da História do Brasil (...). Foram então produzidos livros de autores brasileiros (...)” (BITTENCOURT, 2020, p. 06) e, com o avanço da República Brasileira, a formação moral do aluno tornou-se uma das novidades na elaboração dos livros.

Na fase da *Multiplicação dos Livros Escolares*, que vai de 1970 a 1996, há um diálogo com mudanças trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases e suas posteriores atualizações. Nos chama atenção a afirmação de que

No decorrer de 1980 e início da década de 1990, no início do processo de redemocratização e reformulações curriculares, os livros foram se transformando em material pedagógico essencial para o ensino, sendo que os livros dos alunos passaram a ser invariavelmente acompanhados pelo livro do professor. (BITTENCOURT, 2020, p. 09)

Sobre o último momento da história do livro didático no Brasil que Bittencourt nos proporciona informações, ela pontua que “Assim, em 2009, com 52,5 milhões de alunos matriculados no ensino fundamental e médio, o livro didático assume liderança como obra imprescindível no mercado editorial.” (BITTENCOURT, 2020, p.10).

Inegavelmente, todas as questões acima mencionadas, nisso incluindo um pouco da história do livro didático no Brasil, podem nos levar a um caminho de diálogo que nos proporciona a análise de uma de nossas fontes de pesquisa e estudos, aqui no caso, três coleções de livros didáticos de ensino de História do último ano do Ensino Fundamental II referentes ao PNLD de 2020, sendo elas: *Historiar* (COTRIM; RODRIGUES, 2018), *História*

(DIAS; GRIMBERG; PELLEGRINI, 2018), e Estudar História: das origens do homem à era digital (BRAICK; BARRETO, 2018).

Imagem 1 – Livros didáticos de história analisados



Fonte: A autora (2022).

Na dissertação, realizamos a análise de como são tratadas as mulheres na política partidária brasileira, da Constituição de 1988 até os dias atuais. Se elas vêm sendo abordadas e de que forma. Fomos motivadas a trabalhar com as coleções de livros escolhidos por estarem estas obras entre as mais distribuídas nas escolas, por serem obras vigentes ante e próximo ao início da pandemia da COVID-19, e por uma delas ser a escolha da escola que trabalhamos (tendo em vista termos a possibilidade de estarmos próximos à realidade dos nossos alunos, e observamos como um material pode atuar de maneira significativa em sua formação).

Utilizamos na dissertação, além da análise bibliográfica, a Análise do Discurso Crítica (ADC) como suporte teórico- metodológico na análise dos livros, pois sabemos que tais materiais são desenvolvidos a partir das relações de poder e correspondem a uma visão hegemônica. Analisamos como essas mulheres na política vêm sendo acometidas. Sobre as “análises de textos”, Viviane de Melo Resende e Viviane Ramalho (2006, p. 10) afirmam que: “estes vistos como produções sociais historicamente situadas que dizem muito a respeito de nossas crenças, práticas, ideologias, atividades, relações interpessoais e identidades”.

As autoras ainda trazem um amplo debate sobre a abordagem faircloughiana de ADC, entre estas, uma que se refere à obra *Language and Power* de 1989: “[...] em poucas palavras, pode-se afirmar que sua obra, desde o início, visava contribuir tanto para conscientização sobre os efeitos sociais de textos como para mudanças sociais que superassem relações assimétricas de poder, parcialmente sustentadas pelo discurso [...]”. (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 21).

Sendo assim a ADC torna-se importante quando observarmos como os livros didáticos trazem a história da participação das mulheres na política partidária nos diversos tempos

históricos, da Bancada do Batom (1988) até os dias atuais, e como isso pode interferir na formação das educandas (os). A Análise do Discurso Crítica nos traz não apenas a compreensão a despeito da história das mulheres, como também a forma como muitas vezes ocorre o silenciamento dessas vozes e como podemos intervir para que haja mudanças significativas no decorrer do aprendizado das nossas alunas e alunos.

Um pouco mais à frente, na mesma obra, as autoras ainda reforçam que:

[...] a desconstrução ideológica de textos que integram práticas sociais pode intervir de algum modo na sociedade, a fim de desvelar relações de dominação. Fairclough (2001a, p. 28) explica que a abordagem ‘crítica’ implica, por um lado, mostrar conexões e causas que estão ocultas e, por outro, intervir socialmente para produzir mudanças que favoreçam àqueles (as) que possam se encontrar em situação de desvantagem [...]. (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 22).

Realizamos uma análise do livro didático utilizando a Análise do Discurso Crítica como suporte teórico-metodológico, pois sabemos que tais materiais são desenvolvidos a partir das relações de poder e correspondem a uma visão hegemônica.

A despeito das obras escolhidas, a *Estudar História: das origens do homem à era digital* tem como autoras duas mulheres, Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto (2018), e já na primeira página observamos informações básicas sobre ambas as autoras: que a primeira é ex-professora da educação básica de Belo Horizonte e a última ainda atua na educação básica de São Paulo. A coleção *Vontade de Saber História* traz entre seus autores(as) duas mulheres e uma delas, Adriana Machado de Assis que também atuou na rede básica de ensino. Por que nos valem dessas informações presentes nos próprios livros das coleções?

Consideramos importante ressaltar que nos sentimos de alguma forma contempladas com o fato de termos mulheres como autoras das coleções, mas também com o fato de algumas delas terem também atuado na rede básica de ensino e, de alguma forma para nós, compreenderem um pouco da realidade em que estamos inseridas diariamente apesar das subjetividades de cada lugar ou seres sociais.

Sobre a relação entre o exemplar escolhido para análise e a BNCC, o livro de Braick e Barreto (2018), considerando o manual do professor, na parte das habilidades da base, especificamente e apenas a Habilidade – EF09HI26- cita o nome mulheres e traz a seguinte questão: “Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas” (BRASIL, 2018, p. 431).

Nesta mesma parte em que estão as habilidades, tem o capítulo ou os capítulos correspondentes a cada uma, e nessa habilidade citada aqui, está ao lado, capítulo 15. A Habilidade - EF09HI25- “Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989” (BRASIL, 2018d, p. 431) não cita o nome *mulher* ou *mulheres* e nem mesmo o termo *gênero* porém, ainda no manual do professor, vamos encontrar essa Habilidade também relacionada ao capítulo 15, na página 294, onde observamos uma parte do livro intitulada como *A situação da mulher no Brasil*.

Nessa parte, num total de 3 parágrafos, é visto uma explanação sobre o que as mulheres vêm enfrentando no país nos últimos anos, o patriarcalismo e o machismo, o não acesso a direitos básicos nas diversas esferas, desigualdades, violências. É enfático que observemos, a seguinte questão mencionada na mesma página: “O mesmo relatório aponta que a representação feminina na política brasileira ainda é pequena. Em 2017, apenas 10,5 % de mulheres compunham a Câmara dos Deputados, enquanto no Senado esse número era de 16%” (BRAICK; BARRETO, 2018, p. 294). Com estas últimas informações contidas no próprio livro didático e do qual já por tantas vezes aqui fomentamos o debate, evidenciamos a grande quantidade de algozes enfrentados pelas mulheres na sociedade atual, e que a desigualdade segue sendo firme e parte preponderante na vida delas e também no cenário político partidário. E debates como esses seguem sendo essenciais no que tange aos inúmeros questionamentos que podem ser pleiteados em sala de aula.

Continuando o debate, advertimos que antes do capítulo 15, intitulado como *O Brasil depois da Constituinte de 1988*, vamos para o capítulo 13, *A redemocratização da América do Sul*, pois este mesmo traz em seus conteúdos a Constituição de 1988 e, nesta parte, sentimos falta da história das mulheres na política, conforme o debate que propomos, lembrando a importância da Bancada do Batom e da própria Constituição de 1988 para a seguridade de vários dos direitos femininos até os dias atuais. Da página 253, quando se inicia o conteúdo sobre essa Constituição, retiramos o seguinte trecho:

Os deputados federais e os senadores eleitos em novembro de 1986 formaram, em fevereiro de 1987, a Assembleia Nacional Constituinte, que tinha a tarefa de elaborar uma nova Constituição para o Brasil. Com esse novo conjunto de leis, esperava-se completar a transição democrática do país. (BRAICK; BARRETO, 2018, p. 253).

A linguagem utilizada acima é masculina. Como se fossem feitos ou participações e protagonismos apenas dos homens na construção desta Constituição, quando na verdade sabemos que participaram deste pleito, deputadas como Benedita da Silva, Rose de Freitas

(informação facilmente encontrada no site da câmara legislativa), apesar de em quantidade inferior em relação à participação masculina por todos os entraves já discutidos aqui anteriormente. Também consideramos isso um fator preocupante, pois até a linguagem pode ser usada como forma da manifestação de poder dentro da sociedade, e se nos livros de História isso se evidencia, temos a preocupação de como este fato chega aos alunos(as). E como afirmado no *Manual para o uso não sexista da linguagem: o que bem se diz, bem se entende* (CERVERA; FRANCO 2014):

Em resumo, a linguagem é um dos agentes de socialização de gênero mais importantes ao moldar nosso pensamento e transmitir uma discriminação por motivo de sexo. A língua tem um valor simbólico enorme, o que não se nomeia não existe, e durante muito tempo, ao utilizar uma linguagem androcêntrica e sexista, as mulheres não existiram e foram discriminadas. Foi-nos ensinado que a única opção é ver o mundo com olhos masculinos, mas essa opção oculta os olhos femininos. [...] É necessário nomear as mulheres, torná-las visíveis como protagonistas de suas vidas e não vê-las apenas no papel de subordinadas ou humilhadas. É necessária uma mudança no uso atual da linguagem de forma que apresente equitativamente as mulheres e os homens. [...] (CERVERA; FRANCO, 2014, p. 26)

Mais que apenas um simples ato de comunicação, a linguagem inclusive pode nos dizer muito sobre os dias atuais, e pode, como demonstrado acima, invisibilizar ou visibilizar seres sociais, ou seja, pode apagar as mulheres para os alunos(as) (que também atuam como seres sociais no meio que vivem). Consideramos que os próprios textos dos livros didáticos se configuram como linguagens, e estas se portam como discursos de poder. Compreendemos como é perigoso, através dos discursos, apagar as atuações das mulheres na política partidária para as próximas gerações.

No desenrolar deste conteúdo sobre a atual Constituição Federal, ainda na página. 253, são pontuadas algumas das conquistas presentes até os dias atuais, e é onde notamos um fator diretamente ligado à história feminina: as licenças em caso de maternidade. A página 254, na parte de Leitura Complementar, traz trechos do Capítulo II da Constituição, inclusive o item I do Artigo 5º, que fala que homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, sendo esta informação acompanhada de um exercício para o aluno. No Guia do Professor, nesta mesma página tem uma parte também intitulada como *Leitura Complementar*, onde existe reflexões sobre as proposições do exercício e um possível debate com uma tentativa de proporcionar algumas reflexões e é onde nos deparamos com a palavra gênero quando se fala do objetivo da questão 4, e traz como possibilidade aos alunos, citar algumas violações à Constituição, como a desigualdade de gênero.

Desta parte em diante, só vamos observar algum tipo de debate sobre a desigualdade de gênero (onde este termo não é objetivamente mencionado) ou só vamos ver alguma mulher na política e conseqüentemente em cargos de poder, no capítulo 15, onde temos em uma página apenas, o mandato da presidência Dilma Rousseff.

Na parte do mandato apesar de haver menção ao projeto *PEC das Domésticas*⁴, importante conquista implementada no governo de Rousseff e, apesar de não haver grande aprofundamento a despeito disso no livro didático, consideramos valorosa a abertura para esse debate, pois: “[...] Em 2013, quando foi aprovada a legislação que equipara os direitos das trabalhadoras domésticas aos demais trabalhadores no Brasil, apenas 31,8% delas tinham carteira assinada” (BIROLI, 2018, p.22). Como já mencionamos anteriormente, a maioria das trabalhadoras domésticas em nosso país é formada de mulheres negras e quem em geral contrata estes serviços são famílias brancas, o que a partir deste trecho sobre a PEC, podemos sistematizar pontos de indagações e abertura para com os alunos, de debates interseccionais dentro das aulas de História.

Também podemos problematizar e trabalhar questões como a desigualdade salarial entre homens e mulheres, o que ainda é persistente em nossa sociedade atual. Esta PEC mesmo que tardiamente, estabeleceu direitos como salário-mínimo, FGTS⁵, quantidades mínimas e máximas de horas trabalhadas e ela é sim um direito imprescindível conquistado. Porém, compreendemos que ainda há resistência por parte da sociedade de aceitar e cumprir tal lei, lembrando que o Brasil possui grande herança escravagista e que o trabalho doméstico faz parte deste contexto de ainda exploração da sua população negra, este sendo outro importante ponto de debate que pode ser travado em sala.

Apesar de contemplar um importante ponto sobre a PEC das Domésticas, para tanto, questionamos outros pontos que prescindem o debate sobre as mulheres na política nos livros: a não menção em nenhum momento, que Dilma tenha sido a primeira mulher a ocupar o mais alto cargo de poder no Brasil, ter se tornado a primeira presidenta do nosso país. Notamos que não há nem sequer uma imagem dela (algo que não devemos normalizar), e o espaço dado ao seu governo no livro é restrito a uma página⁶ incluindo o impeachment a que ela foi submetida. Em demasia nos preocupamos com uma ausência mais específica de problematização de como se deu o final do seu último mandato, o machismo a que ela foi submetida, as agressões

⁴ Proposta de Emenda à Constituição (PEC) que garantiu igualdade de direitos às trabalhadoras domésticas/trabalhadores domésticos.

⁵ Fundo de Garantia por Tempo de Serviço.

⁶ Localizado na página 290 do livro.

que ela sofreu. Biroli (2018), na introdução do seu livro *Gênero e desigualdades: o limite da democracia no Brasil*, nos lembra que:

[...] Nesse cenário, o Brasil elegeu e reelegeu uma mulher, Dilma Rousseff, para presidência da República, em 2010 e 2014. O golpe parlamentar que a afastou em 2016 foi marcado pela misoginia, ativando estereótipos de gênero que pareciam ter sido empurrados para as franjas do debate político brasileiro nas últimas décadas. Acumulam-se, no contexto atual, investidas contra as mulheres na política, contestações a sua competência como atores políticos e ações contrárias a direitos que foram estabelecidos como resultados de demandas e lutas históricas. (BIROLI, 2018, p. 17).

O governo de Dilma Rousseff marcou/marca uma inegável possibilidade para muitas meninas no Brasil, apesar do amargor do contexto político vivido por ela e vivido atualmente, de fato tivemos uma mulher no governo máximo do nosso país. Podemos hoje afirmar para as nossas alunas, que mesmo diante das hostilidades que nos cercam (o machismo estrutural, a misoginia), elas podem ser o que quiserem, podem ocupar os cargos que quiserem, podem escolher a sua própria história.

Traçamos um breve debate a despeito de conteúdos sobre mulheres na política partidária partindo do livro *Estudar História: das origens do homem à era digital*, consideramos pontos importantes, como: a relação dos conteúdos com o que é exigido pela BNCC, as percepções por nós quanto à ausência da história feminina neste livro, a falta de aprofundamento em debates tão necessários como os problemas que impedem ou dificultam a ascendência ou ocupação pelas mulheres nos espaços de poder ou de se manter neles, ou que as impede de nos espaços mais simples do dia a dia ter a igualdade ou acesso a um cargo de chefia, ou a quaisquer cargos que queiram ocupar.

Consideramos o primeiro livro, agora, partiremos para uma conversa com o segundo exemplar por nós escolhido: *Vontade de Saber História*. Sobre a relação entre o exemplar escolhido para análise e a BNCC, o livro de Adriana Dias, Keila Grimberg e Marco Pellegrini (2018), considerando algumas informações contidas no manual do professor, também traz algumas Habilidades e entre elas a – EF09HI23- “Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate as diversas formas de preconceito, como o racismo” (BRASIL, 2018, p. 431). Começamos aqui a falar deste livro partindo desta habilidade, devido a nossa dissertação se empenhar a dar atenção a fatos como a Constituinte de 88 e a Bancada do Batom, período de recorte que fincamos para análise dos livros didáticos neste capítulo.

Sobre a participação da mulher na política e consequentemente as lutas por direitos sociais conquistados até os dias atuais. Na página 282, observamos um trecho com o título de *Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM)* onde são encontradas algumas informações sobre o referido tópico, tais como: os objetivos do órgão, em que governo foi implantado, principais participantes deste Conselho (professoras, vereadoras, deputadas). Coelho e Baptista fortificam que “O Conselho Nacional dos Direitos da Mulher atuou de forma significativa durante a Constituinte” (COELHO; BAPTISTA, 2009, p. 94). E, colhendo mais informações sobre tal momento da história feminina, observamos que o site do Arquivo Nacional (BRASIL, 2021) *Que República é essa?* destaca:

O Conselho mostrou-se crucial para a conquista de direitos na Constituição outorgada em 1988. Atuando desde as eleições para a Assembleia Nacional Constituinte em 1986 e até a aprovação de várias emendas defendidas pela bancada feminina, passando pela organização do Encontro Nacional Mulher e Constituinte, que teve como desdobramento a da Mulher Brasileira aos Constituintes, o CNDM contribuiu para a eleição de 26 constituintes eleitas e para a articulação entre diversas entidades, militantes, intelectuais e políticas em torno da elaboração da nova Constituição. A atuação política das mulheres na Assembleia Constituinte ficou conhecida como Lobby do batom. (BRASIL, 2021).

Diferentemente do primeiro livro que acessamos para análise, este vem com informações sobre o conteúdo das mulheres na Constituinte, que é também um dos temas do nosso produto. No livro existe algumas informações básicas sobre o Conselho, o que já pode abrir um espaço de debate para o professor(a) desenvolver o tema sobre a luta pelos direitos políticos das mulheres no Brasil, claro se utilizando também de outras fontes de pesquisa para o desenvolvimento do seu trabalho com as(os) alunas(os). É importante perceber também o fato deste livro contemplar uma imagem das mulheres que participaram da Assembleia Constituinte:

Imagem 2 – Mulheres participando da Assembleia Constituinte



Fonte: Dias, Grimberg e Pellegrini (2018).

Outra Habilidade, a - EF09HI26- traz “Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas” (BRASIL, 2018, p. 431). Ela cita o nome *mulheres*, e vamos encontrar essa Habilidade no Manual do professor, na página 305 do capítulo 12. Nesta página, com o título de *Violência contra mulher*, encontramos não apenas um trecho sobre a Lei Maria da Penha, mas também um resumo conciso de algumas lutas travadas pelas mulheres ao longo da História, como referente à luta pelo voto, luta pelos direitos sexuais. Ainda, notamos aí, menção a problemáticas como o machismo enfrentado há muito tempo pelas mulheres ao longo da história brasileira, e não aquém de darmos a devida importância, também observamos algumas menções às ideias feministas como importante vetor de luta das mulheres até os presentes dias.

Ainda no capítulo 12 deste livro, fomos para a parte intitulada como *O Brasil nos anos 2000*, onde observamos resumidamente em alguns poucos parágrafos e em uma página, a 286, uma síntese dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff. Neste exemplar a imagem de Dilma com a faixa presidencial no ato de posse do seu primeiro mandato é contemplada e consideramos isso de grande valia para os alunos(as) para debatermos ao tratarmos do primeiro livro escolhido neste trabalho, de que importa muito para os discentes estarem a par do fato de uma mulher ter ocupado um cargo de tão grande poder no Brasil, e não apenas isso, que através também da imagem eles possam desfrutar do conhecimento sobre ela, sendo a imagem como também uma forma de comunicação e de conhecimentos.

Imagem 3 - Dilma Rousseff com a faixa presidencial no ato de posse do seu primeiro mandato



Fonte: Dias, Grimberg e Pellegrini (2018).

Além da foto da ex-presidenta, este livro traz, apesar de resumidamente, elementos que contemplam variados pontos do governo, como o fato de Rousseff ter sido a primeira mulher a ocupar o cargo de presidenta do Brasil, de ela ter lutado contra a ditadura militar, cita programas importantes do seu governo (sem aprofundamento, mas considera o tema). Como o primeiro livro, este também não problematiza o que a ex-presidenta passou no final do seu governo, ante e durante o contexto de situações que a tiraram da presidência, apesar de trazer um certo debate sobre o momento em que se deu o impeachment (possíveis causas, quem defendia ou não defendia esse processo na sociedade). Contudo, o material didático infere demasiadas questões que podem contribuir para o trabalho do professor(a) junto aos alunos e alunas nas aulas de História, fomentando inclusive a ideia de que é possível tecer uma sociedade em que as meninas possam governar uma nação com projetos com e para o povo.

Em nossas conversas com os livros didáticos percebemos a dimensão da fragmentação que é explicitada sobre a história feminina nestes exemplares e tão fortemente continuamos nossa pesquisa partindo das indagações e de reflexões de possibilidades de debates. Sendo nosso foco, a mulher na política partidária no período da Assembleia Nacional Constituinte (década de 80) até os dias atuais e o ensino de História, a coleção *Historiar* dos autores Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues (2018) chamou nossa atenção de início ao trazer, nas p. 164 e 165, uma foto e nela a seguinte legenda *Manifestação de mulheres exigindo eleições diretas em frente ao Congresso Nacional*.

Como é um capítulo intitulado *Construção da Cidadania*, a foto mencionada não nos passou despercebida. Muito pelo contrário, refletiu em nós a lembrança de que discorremos também sobre isso, quando trazemos a história das mulheres do meio político e em situações simples vivenciadas por cada uma delas cotidianamente. De alguma forma sentimos que pode ser estabelecido um ponto de partida dialógico na aula de História, para com os alunos(as) discutirmos sobre os protagonismos das lutas femininas, em tão variadas conjecturas, sobre a ideia de cidadania para todos e com isso a solidificação de uma sociedade mais democrática possível.

Observamos neste livro fatores amplos relacionados à Constituição de 88, como: princípios, lutas, debates sobre a cidadania. Porém nada foi comentado sobre a participação feminina na construção deste documento ou sobre os direitos e garantias conquistados e adquiridos pelas mulheres neste momento tão simbólico para a história brasileira. É observado que logo após a imagem dessas mulheres são conferidos no manual do professor, Objetos de conhecimento seguidos de algumas Habilidades a serem alcançadas pelos alunos(as), tais

como: a Habilidade “EF09HI26- Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.” (BRASIL, 2018, p. 431). Salvo nessa habilidade presente no manual, o nome *mulher* não é visto posteriormente neste livro. Sua história é preterida a um incontestável esquecimento, na estória, na História, a despeito de suas vidas, de suas lutas, tanto na política quanto em qualquer outro espaço. E isso só vem a mudar quando neste material, na página 173, dar-se um espaço ao governo da ex-presidenta Dilma Rousseff.

Diferentemente do primeiro livro analisado anteriormente aqui neste trabalho, nesta parte é observado que os autores se posicionam sim quanto à importância em enfatizar que ela foi a primeira mulher a assumir a presidência no Brasil. Há vários pontos do governo, assim como algumas problemáticas enfrentadas até o *impeachment* (e sobre este último, observam-se algumas informações, porém, sem muitos detalhes). Na mesma página, vem uma foto de Rousseff com a faixa presidencial, e com o dizer que se refere ao dia da cerimônia de posse de seu segundo mandato em 2015.

Imagem 4 - Dilma Rousseff em discurso no ato de posse do seu segundo mandato



Fonte: Cotrim e Rodrigues (2018).

Compreendemos a importância desta imagem no livro, assim como a importância para a História, para as aulas de História e para a perspectiva de novas realidades para as meninas brasileiras. Acreditamos que uma imagem pode valer mais que mil palavras, mas acreditamos que incondicionalmente uma mulher ao ocupar um cargo de poder arrasta tantas milhares de mulheres e meninas com ela. Nesta imagem de nossa antiga mandatária já está uma mensagem subliminar que dispara: *O lugar que a mulher deseja e almeja, é o lugar que ela pode e deve ocupar!*

A nossa experiência enquanto professoras faz com que percebamos como as nossas alunas e alunos absorvem o que escutam nas ruas, o que veem na TV, o que escutam em casa

sobre as situações vivenciadas no país. Como as suas vivências se relacionam com os tantos momentos históricos que os circundam. O livro *Mulheres Construindo a Igualdade: Caderno Etnicorracial* traz que “Gênero é a forma de organizar a sociedade a partir da diferenciação de papéis, de atributos, de valores [...]” (PERNAMBUCO, 2011, p. 51).

Falar de desigualdade entre homens e mulheres na nossa sociedade a partir do conteúdo mulheres na política partidária e do debate de gênero partindo do livro didático é sobremaneira fundamental, assim como incitar diálogos nas aulas partindo da relação com os livros de História ou das ausências percebidas nele pode ser um caminho para que os(as) alunos(as) questionem o que vivem. Que eles questionem o fato de, no Brasil, ter havido apenas uma mulher presidenta ou que questionem o fato de não terem tido outras mulheres neste cargo, que se questionem onde se encontram as mulheres negras na política partidária brasileira e na História e até mesmo onde se encontram também as mesmas em outros espaços sociais de poder ou não na sociedade.

Para nós, nos livros didáticos devem ficar evidentes as batalhas e conquistas diárias das mulheres, assim como os problemas que enfrentam. Porém, deve ser combatida a ideia de que a figura feminina é/foi/está passiva a tudo que enfrenta, é necessário que sejam fortificadas suas lutas, os espaços de poder que elas vêm ocupando ao longo da História, os espaços de decisão, os espaços de lideranças para que as nossas alunas e alunos possam além de fazerem uma crítica à sociedade que vivem, possam acreditar na existência de uma sociedade igualitária e acreditar que podem e devem ocupar os mais diversos espaços e serem o que quiserem e escolherem a profissão que quiserem. Um discurso pode reproduzir estruturas de poder, mas também pode movê-las ou chacoalhá-las. Novos discursos que critiquem as estruturas vigentes podem ser usados e reinventados.

Analisando criticamente os discursos presentes nos livros didáticos de História sobre a história das mulheres na política brasileira a partir da Constituinte até os dias atuais, podemos afirmar que detectamos em primeiro lugar um silêncio ensurdecedor sobre a história de luta feminina. Existem lacunas gigantescas, como se o espaço ocupado fosse desvalorizado ou não dignos de atenção. Quando observamos as mulheres nos cargos de poder nas coleções escolhidas e dentro do período histórico de análise proposto (a única que encontramos no cenário político, Dilma Rousseff), percebemos que a sua aparição se configura como que em raras ocasiões e nos questionamos se a subserviência presente nos livros sobre o debate de gênero também é condicionada, proposital ou fruto de uma sociedade ancorada sobre preceitos patriarcais e machistas. Joan Scott (1995), como trouxemos no capítulo 1 dessa dissertação, faz a conexão entre Gênero e as relações de poder presentes em nossa sociedade.

Pensamos que a emergência de discursos presentes nos livros pode ser uma premissa contínua que acaba por colocar a mulher em posição de subordinada ou pode colocá-la em posição de silenciamento para nossas(os) alunas(os), afetando como lidam e dialogam com as suas vivências.

Em geral, contudo, apesar da forma como os conteúdos são explanados nos materiais de ensino, percebemos que eles são contemplados de acordo como as legislações educacionais vigentes. Desta forma, as temáticas são abordadas nos livros? Sim, são. Elas se dão de maneira abrangente e completa? Não, mas atendem ao mínimo de requisitos exigidos por lei, pelo PNLD e pelas legislações educacionais vigentes. Existe um diálogo com as teorias feministas ou com o debate de gênero? Sim, a partir do momento em que há uma tentativa de proporcionar aos alunos o conhecimento da história de luta das mulheres, ainda que isso ocorra de forma diminuta. Consideramos, todavia, que o caminho de luta a ser percorrido por um ensino mais democrático e baseado na igualdade de gênero ainda é/será demasiadamente pedregoso, e está longe de ser o ideal. Utilizamos um recorte de João Edson de Arruda Fanaia (2008), sobre os livros didáticos de História e reforçamos que:

[...] destituindo-o do papel de supremo pilar de sustentação das atividades de um professor, é tarefa das mais importantes no cotidiano dos profissionais de História. Com esta afirmação não pretendemos renegá-lo, retirando-lhe toda e qualquer importância, ao contrário, destacamos a constante relação dialógica que deve o professor manter com os materiais utilizados diuturnamente nas suas atividades. Para o bem ou para o mal, o livro didático em alguma medida cumpre o seu papel, o problema está em observar com a devida acuidade a valoração a ser-lhe atribuída. (FANAIA, 2008, p.16).

Entendemos que o livro é sim importante para o debate e estudo dos conteúdos com os discentes, seja para contestar as ausências ou para aprofundar os conhecimentos históricos, de mundo e das suas realidades. É evidente que nos causa inquietude pensarmos que o livro de ensino de História pode de alguma forma persuadir o(a) aluno(a) quanto as suas vivências mais profundas, estando esse material de alguma forma silenciando as vivências e lutas femininas, mas propomos, a partir da fala de Fanaia (2008), enquanto professores(as), uma relação de diálogo com estes materiais, utilizando-os de maneira crítica e abrindo caminhos para que os próprios estudantes o façam também.

Ainda, para tanto, como relacionamos nossa pesquisa nos livros didáticos com o que é proposto na BNCC, sobre as competências e habilidades previstas no documento no que diz respeito ao Ensino de História, façamos algumas pontuações. Nas Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental (considerando que nossa pesquisa reflete nossos

anseios em como o ensino sobre mulheres na política são traçados para o 9º ano), não é vista em nenhum momento a palavra gênero ou a palavra mulher. Lembrando que nos tópicos anteriores deste capítulo debatemos sobre as problemáticas quanto a isso no próprio PLND dos anos finais do ensino fundamental no qual os livros que analisamos estão ancorados, e traçamos este debate também em relação as legislações educacionais vigentes. E lembrando que na BNCC (BRASIL, 2018d):

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018d, p. 08).

Cada habilidade está ligada a uma competência, e é importante enfatizarmos que trouxemos apenas como algumas habilidades, que vêm expostas no manual do professor, remetem ou não a questão de gênero e a história das mulheres. Preocupamos-nos como cada conhecimento é desenvolvido por alunas e alunos, e em geral, ao que eles adquirem quanto a temática proposta por nós. Traçamos um breve panorama do que estes manuais das coleções escolhidas por nós do 9º ano têm em evidência. As competências e habilidades são escolhidas pelos autores dos livros a partir da abordagem que eles utilizam. Outro fator imprescindível de atenção por parte de nossa análise é que fizemos um recorte das habilidades, pois consideramos também a grande valia das propostas de trabalho trazidas nos manuais quanto a elas, consideramos que pensar em como estes conteúdos chegam ou não nos alunos, ou em como a partir da proposta dos manuais o professor pode organizar seu trabalho, importa muito para nossa pesquisa.

Finalizamos este capítulo, com a seguinte ideia: importa trabalharmos com os livros didáticos de ensino de História criticamente, e de maneira que alunas e alunos consigam diagnosticar e problematizar tanto os conteúdos, quanto a temática de gênero e carências em relação a história feminina de maneira independente, fazendo uma análise da própria realidade em que estão inseridos. Acreditamos que é importante reforçar a necessidade de um amplo debate sobre as desigualdades de gênero e sobre o trato interseccional (trazendo o debate de gênero, raça, e classe) pois os livros devem manter um olhar não excludente sobre as diversas realidades enfrentadas pelas mulheres na sociedade atual. Acenamos e já puxamos um gancho para o capítulo seguinte, que temos como proposta de produto para ser trabalhado nas aulas de História uma revista virtual (mas que também pode ser impressa) sobre as mulheres na

política da Constituinte 87-88 até os dias atuais. É uma proposta que visa contribuir nas aulas, uma revista que pode ser inclusive trabalhada paralelamente/ou com os livros didáticos.

3 ENSINO DE HISTÓRIA, TECNOLOGIAS DIGITAIS E AS MULHERES NA POLITICA PARTIDÁRIA BRASILEIRA

3.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: LEGISLAÇÕES, DOCUMENTOS EDUCACIONAIS, E IMPORTÂNCIA PARA OS DIAS ATUAIS E PARA AS AULAS DE HISTÓRIA

O mundo digital segue presente em variados aspectos da vida na sociedade atual e tende a se desenvolver cada vez mais, em diferentes fatores do dia a dia, tais como: econômicos, sociais, culturais, políticos. De maneira simplificada, podemos citar algumas situações: ao fazermos uma compra hoje em dia, podemos usar o PIX ou pesquisar e fazê-la por sites na internet, para sabermos mais sobre eventos culturais que ocorrerão em nossa cidade, podemos acessar blogs para baixar uma música a partir de algum aplicativo usado num celular ou computador, para saber mais sobre os candidatos aos cargos políticos na nossa cidade ou estado podemos acessar diversos sites ou redes sociais.

Sendo a educação parte importante e pilar fundamental das relações sociais, não podemos minimizar o impacto e a forma como o uso das tecnologias digitais se tornam cada vez mais frequentes neste meio. Após a pandemia da COVID-19, esse mundo digital consolidou-se profundamente para os nossos alunos (as) e, sem muita possibilidade de escolha, passou a cercear desde o acesso a conhecimentos escolares básicos como o acesso às aulas remotas (que muitas escolas adotaram como prática temporária) ao uso mais intenso e significativo em pesquisas e atividades de casa ou exercícios avaliativos para casa. Foi um momento novo, desafiador, tanto para professoras e professores como para os alunas e alunos, valendo lembrar que muitos dos que tinham acesso, realizavam essa prática pelos celulares dos pais e, em geral, muitas vezes usavam de maneira esporádica.

Observamos ainda, enquanto professores(as) da rede básica de ensino que realmente o uso de tecnologias na educação veio para ficar e os alunos(as) se adaptaram a responder a exercícios por *Quiz* (questionário digital de perguntas que, em geral, o acesso aos erros e acertos se dá de maneira imediata ou posteriormente) e adaptaram-se a realizar pesquisas através do mundo virtual com mais frequência, desmitificando e enfrentando suas dúvidas e dificuldades acerca do mundo virtual. Em consonância com a necessidade de aprender a usar ferramentas virtuais, veio também o fato de muitos alunos(as) desenvolverem mais habilidades e descobrirem também potenciais que podem ser materializados em carreiras de trabalho futuras que possam vir a ter pós conclusão do ensino básico. E quem nunca, afinal de contas já foi surpreendido por algum aluno(a) quando estava mexendo em alguma tecnologia

que seria usada nas aulas? E quem nunca sentiu junto aos alunos que as possibilidades do uso das tecnologias em sala podem ser infinitas e podem enriquecer mais ainda as aulas?

Compreender a tecnologia como parte das relações existentes e fundamentais no desenvolvimento das crianças e adolescentes é algo que deve ser prioritário, mas claro que é relevante não esquecermos que a tamanha desigualdade de acesso a equipamentos como celulares, tablets, computadores, é algo que se configura ainda fortemente como uma grave problemática nos dias recentes. Mensurar o quanto esse problema ainda pode reforçar a incerteza de acessos a uma educação mais ou menos avançada, ou igualitária, é difícil, mas o debate deve existir e ser aprofundado.

A forma como o debate sobre o uso de tecnologias vem se configurando na educação atual ou como vem emergindo em alguns dos documentos ou legislações educacionais vigentes é um dos fundamentos deste tópico do nosso trabalho pois, como acenamos no final do capítulo 2 desta dissertação, o produto que propomos para somar nas aulas de História do 9º ano é uma revista digital. Começaremos destacando o que o Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) reforça sobre as tecnologias digitais na educação, no nosso caso, no Ensino Fundamental II da Educação Básica.

A LDB, sobre a formação básica do cidadão, no inciso II do Art. 32, afirma: “II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 1996, art. 32º). Ou seja, ela goteja como ponto importante para o Ensino Fundamental a compreensão da tecnologia como parte importante da formação cidadã, da formação dos alunos já a partir dos 6 anos de idade (início do Ensino Fundamental). Neste documento, a palavra tecnologia é por diversas vezes citada, nos vários níveis de educação: Ensino Fundamental e Médio, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Superior, na parte dos profissionais da educação.

Vale lembrar que a primeira LDB, Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, claro que sem negar o fato de ser de um outro contexto (governo, diferenças no formato e divisão do ensino) pouco menciona a questão da tecnologia. Vemos em seu Art. 1º a despeito dos Fins da Educação. “e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio” (BRASIL, 1961, art. 1º). O que destacamos e o que nos chamou atenção buscando essa lei mais antiga é a proeminência do fato de a tecnologia estar ganhando cada vez mais espaço na sociedade atual e não apenas pelo seu avanço, mas pela necessidade do seu uso, pela possibilidade do seu uso ser importante e determinante na resolução de problemas contemporâneos diversos, e singulares a todos os aspectos da vida comum. Diante disso, cerca

de 35 anos entre a primeira e a mais atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e suas alterações, reiteramos a tecnologia como necessária nos presentes dias.

Assim como na LDB, o uso das tecnologias na educação e a importância do seu conhecimento também é observado na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), da qual já antes trouxemos outros debates (relacionados ao livro didático, ao ensino de História e ao debate de gênero nestes últimos). Já de início, ainda na parte da Introdução da BNCC, observamos as Competências Gerais da Educação Básica e nelas, exatamente na 5, sobre as tecnologias digitais é visto que:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

Como anteriormente falamos nesta dissertação, as competências se referem à mobilização de conhecimentos e, como demonstrado acima, é vital o conhecimento não só das tecnologias, mas também o saber sobre o seu uso, tanto para o próprio aluno(a), como para sua vivência em coletividade e para a resoluções de situações que estes venham a vivenciar. Reforçamos ainda que tal conhecimento deve ser concebido de maneira intensamente democrática e que isso precisa ser uma preocupação constante de toda sociedade.

Ainda sobre as tecnologias digitais na BNCC, façamos um recorte no que diz respeito ao Ensino de História. Nas Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental, na competência 7, observamos o seguinte:

7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. (BRASIL, 2019, p. 9).

Saber portar-se de maneira ética e crítica diante das tecnologias, não só na sua produção, como também nos olhares sobre as que já existem, a exemplos de sites que tragam notícias, ou a respeito de exercícios virtuais com análises de imagens históricas, é significativo para o processo de ensino e aprendizagem. O uso das tecnologias digitais com criticidade, responsabilidade e eticidade é um parâmetro fundamental desta competência, que pode se refletir diretamente em comportamentos sociais exercidos pelos próprios alunos(as) e estendidos para a sociedade em geral. As competências específicas estão diretamente mais

próximas das habilidades que refletem as práticas, atitudes e valores objetivados para que os alunos(as) alcancem. Desta forma, trouxemos aqui as Competências Específicas do Ensino de História de maneira que reforçamos que faz sentido usar essas tecnologias de maneira crítica em sala de aula, de maneira em que se problematize os conhecimentos administrados e que possam ser tirados deles não apenas informações, mas questionamentos e reflexões.

Sobre o uso de tecnologias no Ensino de História também trouxemos alguns recortes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Entre os objetivos do ensino fundamental que os alunos devem ser capazes de alcançar, este documento traz sobre a questão tecnológica: “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (BRASIL, 1998, p. 56). Apesar do PCN datar de muitos anos atrás, os pressupostos mencionados sobre o uso da tecnologia nas diversas fases dos níveis educacionais ainda se faz presente, e percebemos mais que isso quando se confronta a relação da temática com os conteúdos de História, como observamos a posteriori.

Na parte de *Conteúdos de História: Critérios de Seleção e Organização*, ainda nos PCNs na parte do II Ciclo (que corresponde ao Ensino Fundamental 6º ao 9º ano) se fala sobre a organização dos conteúdos em Eixos Temáticos. E sobre a questão das tecnologias e os conteúdos de História, o documento pontua que:

Mudou o ritmo de vida, assim como, em outras épocas, outras revoluções tecnológicas interferiram no destino dos povos e da humanidade. Não se pode negar que este tema de estudo remete para questões atuais e históricas, favorecendo a percepção de transformações na relação dos homens entre si, com a natureza e com as formas de apreensão da realidade e do tempo. (BRASIL, 1998, p. 48).

Na mesma página da citação acima, no que compete aos conteúdos e sua articulação com os temas transversais, seguinte ideia é colocada:

Os conteúdos estão articulados, igualmente, com os temas transversais, privilegiando:

as relações de trabalho existentes entre os indivíduos e as classes, envolvendo a produção de bens, o consumo, as desigualdades sociais, as transformações das técnicas e das tecnologias e a apropriação ou a expropriação dos meios de produção pelos trabalhadores. (BRASIL, 1998, p. 48).

É fato que há muito tempo já era observada uma intensa preocupação com o uso das tecnologias digitais e o seu alcance, e os PCNs também já vinham administrando o debate sobre isso. Essa preocupação já era inclusive exposta em relação às abordagens e vivências sobre os conteúdos de História, sobre os avanços das tecnologias, mas também sobre a forma

de como a humanidade vem percebendo tudo isso através do próprio uso das mesmas e da reflexão sobre a realidade que vivencia. Outro fator que consideramos de grande valia e que também vem de alguma forma como preocupação nos parâmetros é a relação dos professores com as tecnologias digitais. E numa parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História intitulada como *Ao professor* observamos o seguinte:

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, onde progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país. (BRASIL, 1998e, p. 5).

A prática pedagógica vem acompanhada da revisão dos currículos. Os documentos educacionais vêm sendo atualizados sistematicamente de acordo com as novas demandas que vêm emergindo nos variados contextos históricos e sociais vivenciados. O trabalho do professor de História assim como as legislações educacionais vêm pondo em xeque as necessidades destes novos tempos em que é visceral inserir cada vez mais propostas de aulas que caminhem com práticas pedagógicas onde os recursos tecnológicos possam servir de caminhos mediadores para um ensino mais potencializador de novos conhecimentos. Porém, também é importante lembrar que o mundo digital está em constante transformação e que todos os dias surgem novas possibilidades que caminham para tão variadas novas práticas de ensino e aprendizagem, com novas ferramentas, aplicativos que sugerem desafios não só aos educadores, mas também aos alunos.

Sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS) no contexto das escolas, Vanessa Andriani Maria (2021), no artigo *Tecnologias no Contexto Educacional: Os Novos Perfis para a Educação na Era Digital* traz o seguinte: “Percebe-se que o maior desafio para a educação é saber fazer uso dessas inovações e utilizá-las para promover uma aprendizagem significativa” (MARIA, 2021, p. 3) Os desafios permanecem sendo constantes, tanto para os estabelecimentos de ensino, tanto para os educadores quanto para os próprios discentes. A forma como as novas práticas pedagógicas vem se inserindo no ensino de História acaba tendo relação direta com a formação de seres históricos que também atuam diretamente no presente.

Uma grande diversidade de seres políticos e sociais continua lutando por seus direitos, buscando consolidar o que os gritos de suas vozes há muito ecoam: a luta por igualdade e por uma sociedade mais democrática. Sendo assim, algumas formas de usar as tecnologias, de usufruir e se apossar delas para o conhecimento podem contribuir para o fortalecimento de um mundo melhor, onde problemas como o preconceito racial, a desigualdade social, as violências e desigualdades de gênero sejam combatidas. Alguns exemplos simples de como as tecnologias podem ser usadas em prol de um ensino que debata a desigualdade de gênero são: análises de reportagens em sites virtuais sobre os índices de violência contra as mulheres no Brasil ou sobre a criação e importância da Lei Maria da Penha, realização para/com os alunos de quizzes diversos sobre a desigualdade salarial no mercado de trabalho, criação de animes para/ com os alunos sobre os direitos femininos conquistados, gravação de podcasts com os alunos sobre as mulheres na história.

Outro breve debate também importante de ser realizado, é não só sobre o que os alunos(as) podem produzir nas aulas, mas sobre o que eles têm acesso e pode ser usado nelas. Já existem tecnologias que propiciam serviços que combatem a violência a mulher, e auxiliam e informam sobre a violência doméstica⁷, então, por que não fazer valer também o conhecimento sobre isso e traçar um debate que dialogue com o que é vivido por tantas mulheres diariamente? Lembremos que “No dia 10 de junho de 2021, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 foi alterada pela Lei nº 14.164/2021 para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica e instituir a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher” (FILPO, 2022, on-line).

Já existem também *podcasts* que debatem as desigualdades de gênero e como elas se manifestam cotidianamente, e que debatem a importância do feminismo (exemplo: Segundas Feministas), e por que também o(a) professor(a) não pode se utilizar destas ferramentas nas aulas de História? Contextualizar, historicizar, debater com os alunos a partir de tecnologias digitais já existentes também é de grande valia. Criar outras que possam fomentar iniciativas que resolvam problemas dos alunos dentro das comunidades em que vivem, devem ser colocadas como pauta também. Neste sentido, as aulas também contribuiriam para uma formação cidadã em que seres sociais passariam a ser também seres históricos atuantes no presente.

Diante de todas estas questões, propomos a partir das novas práticas pedagógicas com o uso de uma tecnologia digital (revista digital) nas aulas de História, fortalecer a ideia de que

⁷ Exemplos: APP SOS MULHER e o PenhaS.

é necessário o debate sobre o espaço que a mulher possui na política partidária, sobre um amplo debate sobre a desigualdade de gênero, sobre os direitos femininos ao longo da história. No próximo tópico deste capítulo materializaremos um pouco da história destas mulheres e um pouco de suas trajetórias políticas e, no último ponto, no 3.3, demonstraremos a revista. Sinalizamos que ela tem o intuito de, a partir dos conteúdos sobre as mulheres na política partidária, incentivar os alunos a indagarem sobre as vivências de tantas mulheres no dia a dia da sociedade atual: batalhas, vivências, conquistas.

3.2 A CONSTITUINTE DE 1987-88 E OS DIAS ATUAIS: MULHERES NA POLÍTICA PARTIDÁRIA BRASILEIRA

3.2.1 A Importância da Constituinte e dos Direitos Femininos Obtidos na Constituição de 1988

Se deleitar sobre o recorte do período político que vai desde a Constituinte de 87-88 até os dias atuais, enfatizando a história das mulheres na política partidária, é uma condição para que consigamos nos aproximar e aproximar o educando do produto que propomos para as aulas de História do 9º ano do Fundamental. Materializar o contexto proposto permitirá um mais amplo debate sobre um pouco da vida das mulheres neste período, compreendendo as lutas, ausências de direitos e posteriores conquistas que, como sabemos, vieram tardiamente. Além disso, ainda há direitos a serem conquistados, o que requer por parte dos movimentos de mulheres e da própria sociedade, um fortalecimento contínuo.

Ainda mais provocativo para a luta feminina e para o movimento feminista, está em contudo, unir forças para blindar os direitos antes conquistados (e defendê-los), pois muitos deles se encontram atualmente sendo caçados (já demos alguns exemplos aqui nesta dissertação, porém estes ataques seguiram/seguem cada vez mais frequentes por alguns governos a cada passo que damos frente a conclusão deste trabalho, desta forma citaremos mais a frente outras situações de retrocessos vivenciadas pelas mulheres na atualidade).

A Constituinte de 87-88, assim como a Constituição de 1988 foi um marco significativo na história de luta feminina, ela se deu num contexto grande movimentação política, social, econômica, histórica do Brasil, e veio como uma expressiva busca de recuperação de alguns direitos no final da Ditadura Civil-Militar, e no após esse período em nosso país. Os movimentos feministas, os movimentos de lutas pelos direitos das mulheres não só se mantiveram firmes, como também passaram a ter em suas lutas uma nova roupagem somando às antigas lutas, outras novas demandas. No artigo *Feminismo, história e poder* Céli Regina Jardim Pinto (2010), faz uma breve contextualização deste período:

Com a redemocratização dos anos 1980, o feminismo no Brasil entra em uma fase de grande efervescência na luta pelos direitos das mulheres: há inúmeros grupos e coletivos em todas as regiões tratando de uma gama muito ampla de temas – violência, sexualidade, direito ao trabalho, igualdade no casamento, direito à terra, direito à saúde materno-infantil, lutas contra o racismo, opções sexuais. (PINTO, 2010, p. 16).

É inegável a importância desses movimentos de luta para os direitos posteriormente consolidados para as mulheres, e podemos afirmar que em relação a luta feminina e feminista, foi sim um momento de intensas reivindicações que se perpetua até os dias atuais, e que lançou frutos importantes nas legislações contemporâneas em nosso país. Ainda sobre a fase de redemocratização e a atuação do movimento feminista Biroli afirma que:

No Brasil, os movimentos feministas tiveram grande protagonismo em momentos-chave de nossa história contemporânea, como no processo de transição da ditadura de 1964 para um regime democrático, nos anos 1980, em que se destacaram as disputas para a construção da nova carta constitucional de 1988. (BIROLI, 2018, p. 175).

Como aqui já citado, é fato que a atuação dos movimentos feministas se consolidou fortemente e presente no período de redemocratização do Brasil, após a Ditadura civil-militar, e isso foi seguido de uma ampla mobilização de ações após esse período também. Os grupos de mulheres que antes tiveram atuações na luta contra a Ditadura no Brasil no movimento contra carestia (com reivindicações que iam desde o questionamento dos preços dos alimentos a creches, gás de cozinha) e movimentos estudantis e sindicais, atuaram também nas lutas para eleições diretas para presidente da república, na luta pela volta da democracia brasileira. Baptista e Coelho, sobre este último período falam que no ano de 1983:

[...] foi criado o Movimento de Mulheres pelas Diretas-Já, atuando na luta pelo retorno às eleições diretas para presidente da república, sem sucesso nesse momento. O primeiro presidente eleito, ainda de forma indireta, Tancredo Neves, assumiu o compromisso, que foi honrado por seu sucessor José Sarney (em decorrência do falecimento do primeiro), de criar o Conselho Nacional de Direitos da Mulher. (BAPTISTA; COELHO, 2009, p. 93-94).

A fala acima contribui para nossa dissertação por trazer um importante movimento de luta das mulheres, e por citar o Conselho Nacional de Direitos da Mulher (CNDM). Este órgão, que foi de fundamental importância no processo de solidificação e articulação da luta feminina na Constituinte e teve em sua composição, mulheres que algumas delas até hoje se fazem presentes nos cenários de lutas feministas atuais, pelo peso de seus escritos e debates,

como Lélia González, Rose Maria Muraro, Jacqueline Pitanguy. Mantendo a continuidade de informações sobre o Conselho, o CNDM, enquanto órgão e vinculado ao governo da época, ele tinha diversas funções, as quais, através dos escritos de Biroli (2018), citaremos algumas:

Tinha como finalidade promover, em âmbito nacional, políticas para eliminação de discriminação contra mulher, “assegurando-lhes condições de liberdade e de igualdade de direitos”. Entre suas competências estavam a formulação de políticas para a “eliminação das discriminações que atingem a mulher”, a assessoria ao poder Executivo e a proposição de medidas “nas questões que atingem a mulher”, além da sugestão de projetos de lei à Presidência, fiscalização e exigência de cumprimento de legislação, realização de convênios, análise de denúncias e manutenção de “canais permanentes de relações com o movimento de mulheres, apoiando o movimento das atividades dos grupos autônomos, , sem interferir no conteúdo e orientação de suas atividades” (Lei n. 7353, de 1985), expondo linguagens e preocupações presentes nos feminismos brasileiros daquele momento. (BIROLI, 2018, p. 181).

Na observância de algumas características do Conselho Nacional de Direitos da Mulher, compreendemos que ele foi fundamental, e impulsionador para a Constituinte. A seguir alguns recortes do artigo *Mulheres, Constituinte e Constituição* de Jacqueline Pitanguy, socióloga e cientista política, que não só escreveu sobre esse momento como também o vivenciou, presidindo o CNDM, durante este período da história:

É nesse cenário complexo que, em novembro de 1985, o CNDM lança a campanha Mulher e Constituinte. Esta campanha, cujo slogan era ‘Constituinte para valer tem de ter direitos da mulher’, prosseguiu até outubro de 1988. (PITANGUY, 2011, p. 22).

A campanha pelos direitos da mulher na Constituição da República de 1988 não sofreu nenhuma quebra nessa transição. Lançada em todas as capitais, mobilizou mulheres das mais diversas regiões. O CNDM elaborou cartazes, folhetos, Mulheres, Constituinte e Constituição 23 fez inserções na mídia e facilitou uma caixa postal para que todas as mulheres e homens que assim desejassem enviassem ao CNDM o que acreditavam que deveria ser incluído na nova Constituição relativo aos direitos da mulher. (PITANGUY, 2011, p. 22-23).

O CNDM realizou também uma campanha muito importante para que houvesse uma maior presença da mulher no Congresso Nacional. E foi nessa Assembleia Nacional Constituinte quando, pela primeira vez na história do país, ocorreu, efetivamente, um aumento substancial no número de deputadas eleitas. (PITANGUY, 2011, p. 23).

Como estratégia para viabilizar nossas propostas, buscamos articular, no Congresso, uma bancada feminina que, apesar das diferenças ideológicas, passasse por cima dos partidos políticos e atuasse conjuntamente nas temáticas dos direitos das mulheres, de forma que o CNDM pudesse, efetivamente, trabalhar com esta bancada de uma maneira mais ágil. E, mesmo que, lamentavelmente, nem todas as deputadas eleitas tenham incorporado a essa bancada, várias outras, independentemente da sua filiação político partidária, abrigaram muitas das questões colocadas pelas mulheres e foram muito importantes ao longo do processo constituinte. (PITANGUY, 2011, p. 23).

Acreditamos que seja importante esse breve contexto de como se deu o processo da Constituinte, que a forma como ela foi vivenciada, como os diversos movimentos de luta feminina foram em algum momento se alinhando e unindo forças em torno de pautas conjuntas, apesar das diferenças político-partidárias, apesar das características diferenciadas que possuíam. Para nós a compreensão de todo este processo e do papel do CNDM nisso tudo, é demasiadamente relevante para um pouco da compreensão da história de algumas das mulheres na política partidária que viveram neste período, e da história que ainda continua se perpetuando de algumas delas, pois muitas ainda estão lutando e ocupando espaços na política atual. Não é demagogia afirmar que diante de tantas diferenças, a partir deste período, importantes direitos foram viabilizados para as posteriores gerações.

Sobre a bancada feminina que foi citada acima nos escritos de Pitanguy (2011), Leila Machado Coelho e Marisa Baptista (2009), fazem a seguinte colocação:

A Assembléia Nacional Constituinte, instalada na legislatura 1986-90, era composta por 26 (vinte e seis) deputadas federais, apenas 5,7% do total, sendo que a maioria das eleitas não tinha inserção no movimento feminista. Ainda assim, formaram a “bancada feminina”, ou a “bancada do batom”, apresentando 30 (trinta) emendas com reivindicações dos movimentos feministas, além de outras de origem popular. (BAPTISTA, COELHO, 2009, p. 94).

As autoras reforçam um pouco do que Pitanguy (2011) também relatou, sobre a atuação conjunta das deputadas que independente das diferentes ideologias, se uniram em torno de pautas importantes para as mulheres, para os dias atuais. Tais pautas e reivindicações nos fazem questionar, olhando para o passado brasileiro, o quanto foi tardio algumas muitas conquistas que as mulheres têm acesso hoje. Algumas reivindicações que foram incluídas e hoje estão presentes na Constituição Federal de 1988, são observadas no capítulo intitulado *Feminismos e atuação política* do livro *Gênero e desigualdades: o limite da democracia no Brasil*, de Flávia Biroli (2018):

Algumas das reivindicações presentes nas emendas das parlamentares e nas emendas populares foram incluídas na Constituição de 1988, que equiparava mulheres e homens em direitos e obrigações (Artigo 5º, I), definindo um novo patamar constitucional – algo que, entendo, estabeleceria limites às investidas posteriores contra os direitos das mulheres. Alguns dos pontos que merecem destaque, além da equiparação ampla de direitos e deveres, são a proibição de diferenças salariais por razão de sexo, idade, cor ou estado civil, a previsão de licença-maternidade e licença-paternidade sem prejuízo salarial ou de emprego, a inclusão de trabalhadores e trabalhadoras rurais na Previdência Social, o direito das mulheres presidiárias a manter seus filhos junto de si no período de amamentação e a titularidade de domínio e concessão de propriedade para mulheres e homens independente do estado civil. (BIROLI, 2018, p. 186).

E necessário que as(os) nossas(os) alunas(os) tenham acesso e o poder de contextualizar toda esta temática e debate da origem dos direitos das mulheres, mesmo porque leis podem ser mudadas, direitos podem ser cassados. Valemo-nos sempre lembrar, que a atual conjuntura brasileira hoje nos dá insegurança. A presidência da República até a presente data de conclusão dessa dissertação, age e atua com pautas conservadoras, atacando a luta feminista e os direitos femininos conquistados.

Ao identificar o processo histórico de lutas por direitos femininos através das aulas de história, com acessos a pesquisas sobre a constituinte de 87-88, sobre as mulheres da bancada do batom e a atuação delas na superação de desigualdades e violações de direitos femininos, o conhecimento e o olhar que os discentes podem vir a ter, tenderão a estar carregados da sensação de pertencimento, e nós professores temos o papel de incentivar isso.

Compreendendo de um modo geral como se deu um pouco do desenrolar da constituinte, encerraremos este primeiro momento aqui citando os nomes das 26 deputadas que fizeram parte da bancada do batom, e que tiveram atuação neste momento tão crucial da nossa história, são elas: Abigail Feitosa, Anna Maria Rattes , Benedita da Silva, Beth Azize, Cristina Tavares, Dirce Tutu Quadros, Eunice Michilles, Irma Passoni, Lídice da Mata, Lúcia Braga, Lúcia Vânia , Márcia Kubitschec , Maria de Lourdes Abbadia, Maria Lúcia, Marluce Pinto, Moema São Thiago, Myrian Portella, Raquel Cândido, Raquel Capiberibe, Rlita Camata , Rita Furtado, Rose de Freitas, Sadie Hauache, Sandra Cavalcanti, Wilma Maia⁸.

Para a revista virtual montada por nós como produto para as aulas de história separamos um pouco das atuações e feitos de algumas dessas mulheres deputadas citadas

⁸ Informação disponível no site da Câmara dos Deputados: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrivendohistoria/destaque-de-materias/mulher-constituente>. Acesso em 26 set. 2022.

acima, mulheres que participaram da bancada feminina da constituinte. Contudo, usamos como critério de escolha, as que estão no cenário político atual e que possuem o feminismo como bandeira de luta. São elas: Benedita da Silva (que inclusive acaba de ser eleita para deputada estadual do Rio de Janeiro) e Lídice da Mata (que se candidatou a deputada federal na Bahia agora em 2022).

3.2.2 Mulheres na Política Hoje, um Breve Debate Sobre o Legislativo Brasileiro

É nítido que muito do que temos hoje de direitos políticos e sociais, é fruto de conquistas históricas da luta das mulheres e do movimento feminista, salvaguarda a Constituição atual que nos protege. Como mencionamos acima direitos podem ser facilmente tirados, mas independente de qualquer coisa, é bom que façamos a reflexão de que a luta por conquistas, a luta para defender direitos antes adquiridos, a luta para reconquistar novos direitos é sempre árdua e permanente. Leila Linhares Barsted (2018) pontua:

Assistimos, no entanto, a partir de 2016, ao rompimento do pacto democrático inaugurado em 1988. O Estado, e os grupos que nele estão representados, se afastam com enorme rapidez do compromisso assumido com os movimentos sociais, iniciando grave processo de ameaça e de retirada das conquistas históricas. Junte-se a isso o exacerbamento dos ataques de setores conservadores e antidemocráticos, sexistas, racistas e homofóbicos aos direitos de amplos setores da sociedade, tanto nos espaços do Estado como nas ruas. Por outro lado, a magnitude da violência contra as mulheres, em especial nas relações interpessoais, revela o quanto a vida privada não se democratizou. Nesse sentido, evidencia-se a dificuldade de consolidarmos o ideal democrático expresso na Constituição e nos instrumentos internacionais e nos livrarmos da “coexistência pacífica” entre os valores e práticas de inclusão e de exclusão de cidadania. (BARSTED, 2018, p. 34-35).

A fala de Leila Barsted (2018) tem poder, e consolida muito bem a ideia de que se existem ataques a direitos, se existem ataques aos diversos componentes e seres que fazem parte de uma sociedade, existe também um ataque a democracia. E nós, assim como a autora também reflete em outros trechos do artigo, também concordamos que quando tudo isso acontece, a própria democracia, no caso a atual, deve ser pensada, refletida e defendida.

Barsted (2018) traz duas datas, a de 1988 (refletindo sobre a Constituinte e Constituição), e o ano de 2016. Sobre este último, para nós muito simbólico, pois foi o ano do Golpe Parlamentar que tirou a presidenta Dilma do seu segundo mandato e como já debatemos anteriormente, este foi episódio repleto não só de violência política contra as mulheres, mas também de machismo e misoginia extremados. O vice de Rousseff, assumiu o

restante do mandato, mas consideramos esse momento um ponto de partida para a legitimação do ódio em relação a mulher na política partidária brasileira. Claro que, a violência política de gênero sempre foi presente na nossa sociedade, porém refletimos que ela se tornou mais vertiginosa e legitimada, quando o atual presidente, Jair Messias Bolsonaro, assumiu em 2018, e ainda vem deixando muito claro que o seu governo age contra as mulheres posto que tão recentemente “Bolsonaro cortou 90% das verbas de programas de combate à violência contra mulher” (CARTA CAPITAL, 2022, on-line).

Não vamos aqui detalhar todas as ações anti-mulheres praticadas pelo atual governo, mas afirmamos veementemente o quão ele trabalha contra a democracia e contra a igualdade de gênero. Sem sombra de dúvidas para além das ações desse governo, a forma como ele e os políticos que o defendem proferem agressões verbais contra as mulheres na política brasileira, se alia diariamente a ações de agressões para as mulheres brasileiras no dia a dia mais comum. Tal governante legitima e amplia a violência em cada nova fala.

A Constituição de 1988 segue sendo apunhalada e reapunhalada atualmente, e não é diferente sobre os direitos femininos na atualidade, direitos sociais, políticos. O espaço político partidário segue sendo em demasia repleto de homens brancos, assim sendo um espaço de privilégios para eles. O artigo *Carreiras políticas de mulheres no Brasil: aprofundando o debate a partir da nova bancada feminina da câmara dos deputados (2019-2022)* dos(as) autores(as) Danusa Marques, Túlio Pustrelo Celini, e Laura Freire dos Santos (2021), debate um compilado de questões a respeito das mulheres presentes no Legislativo Brasileiro e que foram eleitas deputadas federais em 2018. Muitas questões abordadas neste artigo nos chamaram atenção, e uma delas vem situada no resumo inicial do artigo, quando os autores(as) mencionam:

Nas eleições de 2018, dos 513 deputados federais eleitos, 436 são homens (85% do total), enquanto, 77 são mulheres (15% do total). Apesar do aumento de 50% no número de deputadas eleitas em relação às eleições de 2014, a desigualdade de gênero no Parlamento brasileiro é ainda um problema central do nosso sistema político. (MARQUES, CELINI, SANTOS, 2021, p. 24).

Ao realizarmos um breve paralelo das informações acima com as eleições de 2022, observamos que o número de mulheres eleitas no legislativo ainda é bem inferior ao número de homens. Carol Siqueira (2022) destaca o seguinte dado:

A bancada feminina na Câmara dos Deputados será composta por 91 mulheres a partir do ano que vem. É uma bancada maior do que a eleita em 2018, de 77 mulheres. As mulheres vão representar 17,7% das cadeiras da

Câmara dos Deputados. Hoje, a representação é de 15%. (SIQUEIRA, 20221, on-line).

Observamos que apesar de ter havido um aumento do número de deputadas no parlamento brasileiro, a desigualdade de gênero ainda é persistente o que nos deixa apreensivas no sentido de que ainda falta um longo caminho a ser percorrido quando se trata das mulheres ocuparem espaços de poder, principalmente na política brasileira. Siqueira (2022, on-line) ainda nos fornece outras informações: “A bancada feminina terá, pela primeira vez na história da Câmara dos Deputados, duas deputadas trans: Erika Hilton (Psol-SP) e Duda Salabert (PDT-MG)”.

Acreditamos que também seja importante mencionarmos que em Pernambuco, Robeyoncé (advogada negra e trans) e candidata ao cargo de deputada federal, apesar de não ter sido eleita, recebeu dos pernambucanos 80.732 votos, índice nunca atingido por uma pessoa trans no estado na esfera política (FERNANDES, 2022). Tais fatos aqui mencionados são de grande valia histórica, social, política. Nunca mulheres ocuparam tantas cadeiras no legislativo brasileiro. Nunca uma mulher trans esteve presente e ocupando este espaço com suas bandeiras de luta, com seus ideais, e só lembrando que o Brasil é o país que mais mata pessoas trans no mundo (PINHEIRO, 2022), então sim: termos duas deputadas federais trans, e isso representa muito.

Ainda colhendo informações sobre as eleições de 2022, observamos que o Brasil elegeu apenas uma governadora mulher no 1º turno, Fátima Bezerra pelo PT (FÁTIMA..., 2021) no estado do Rio Grande do Norte (o que na verdade foi reeleição), e, no segundo turno das eleições em Pernambuco, disputaram duas mulheres: Marília Arraes pelo Solidariedade, e Raquel Lyra pelo PSDB, onde esta última obteve vitória. Sobre o senado brasileiro:

A próxima Legislatura, que começa em 2023, terá um número menor de mulheres nas cadeiras do Senado: 10. No início da Legislatura anterior, em 2019, eram 12. Apenas quatro senadoras foram eleitas nas eleições deste ano: Damares Alves (Republicanos-DF), Professora Dorinha (União-TO), Teresa Leitão (PT-PE) e Tereza Cristina (PP-MS). (AGÊNCIA..., 2022, on-line).

Observando o resultado destas últimas eleições podemos constatar que apesar dos avanços em relação aos cargos de deputadas federais houve retrocessos em relação ao senado. Sobre a eleição para governança dos estados, o ano de 2022 traz para o Brasil uma governadora eleita (Fátima Bezerra do Rio Grande do Norte, no caso reeleita) no 1º turno, e outra para o segundo turno, ou seja, um avanço em relação a 2018 em que apenas uma mulher

foi eleita. Merece sempre a nossa atenção a constatação de que que o Brasil demorou 189 anos para ter uma mulher no mais alto cargo de governo, isso contanto desde a independência do país. Ao considerarmos o início da república, o Brasil só teve uma mulher na presidência após 122 anos. Cruel é pensar que algumas capitais ou cidades nunca elegeram uma mulher prefeita, como por exemplo Recife (PE) e mais outras tantas cidades. É evidente que as mulheres precisam romper paradoxalmente estas barreiras, e ocupar de maneira legítima todos os espaços.

Falar do cenário atual político partidário no que diz respeito a atuação e participação feminina é fundamental neste tópico do capítulo que precede a apresentação do nosso produto para as aulas de história. Fizemos uma breve explanação da conjuntura mais presente vivida por muitas mulheres. Escolhemos algumas destas últimas para compor também a revista virtual, em seguida vamos explicando como se deram estas escolhas. Escolhemos Luíza Erundina por ela ser uma das políticas brasileiras da atualidade, que acaba de se eleger para deputada estadual e foi a primeira prefeita em 1988 de um estado que até hoje só teve duas mulheres neste cargo, SP. Outra política brasileira que traremos um pouco da história é Marielle Franco, mulher negra, LGBT, nascida e criada na maré, teve uma morte precoce, mas grande atuação política inclusive para e pela sua própria comunidade. Não podíamos deixar de mencionar Érika Hilton, primeira vereadora trans eleita em SP. Também Simone Tebet, 3ª mais votada na luta pela presidência em 2022. Por último em nossa revista falaremos de Dilma Rousseff, única presidenta que o Brasil já teve em sua história.

3.3 PROPOSTA DE PRODUTO PARA AS AULAS DE HISTÓRIA

Como produto para as aulas de História, escolhemos construir uma revista virtual sobre algumas mulheres na política partidária brasileira, da Constituinte de 1987-88 até os dias atuais. Num primeiro momento, pensamos nesta temática por entender que, apesar da grande importância dos livros didáticos de História para os alunos, enquanto material de pesquisa e estudos, muitos carregam uma ausência de conteúdos sobre as mulheres em espaços de poder, ausência esta, também percebida na História (devido às várias violências e tentativas de silenciamentos). Sentimos falta e tivemos em mente reforçar, através da revista, o protagonismo feminino, a atuação das mulheres na história na luta por direitos, na construção e na elaboração de projetos para sociedade e para/por outras mulheres e meninas.

Entendemos que, entre os principais objetivos do material que propomos, também está o fato de, através dele, podermos debater com as alunas e alunos outras temáticas como o machismo, e sexismo, as violências de gênero, ainda muito presentes na nossa sociedade.

Consideramos estes temas fundamentais na medida em que os discentes, enquanto seres em formação, possam pensar e repensar sobre uma sociedade baseada e ancorada no respeito e na igualdade. A Imagem 1 mostra arte da capa do nosso produto final:

Imagem 5 – Capa da Revista Mulheres na política: da bancada do batom aos dias atuais



Fonte: A autora (2022).

A revista virtual foi produzida por meio da plataforma Canva, que possui ferramentas gratuitas relacionadas a outras tantas e diversas produções virtuais. Nela, há também a parte que é paga, sendo isto de escolha do usuário. Consideramos a plataforma bem intuitiva, de maneira que conseguimos trabalhá-la nos mais amplos aspectos, texto e arte gráfica. Nossa revista, intitulada *Mulheres na política: da bancada do batom aos dias atuais*⁹, a ser trabalhada com a turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, se inicia com um breve debate

⁹ A revista pode ser conferida em: https://www.canva.com/design/DAFTPS321ew/Nx7P_oJV9NBtqNUXdMV-6w/edit?utm_content=DAFTPS321ew&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton.

sobre a Constituinte de 1987-88 e a Constituição de 1988, depois em seus desdobramentos, fortalece a atuação de mulheres na política partidária deste período. Posteriormente, refletimos sobre mulheres presentes na política partidária mais atual. Finalizamos a revista com dados sobre as eleições atuais, de 2022, números de mulheres candidatas e eleitas (negras e brancas), consideramos que, a partir desta parte, podemos trabalhar a questão da Interseccionalidade com os alunos.

Imagem 6 – Conteúdo da Revista Mulheres na política: da bancada do batom aos dias atuais



Fonte: A autora (2022).

3.4 SUGESTÃO PARA SE TRABALHAR O PRODUTO NAS AULAS DE HISTÓRIA

No primeiro momento, quando falamos de uma revista virtual, podemos considerar duas propostas, partindo tanto do debate de gênero, como dos feminismos nas aulas de História do 9º ano: a primeira seria construir a revista com os(as) alunos(as) levando em conta as pesquisas e os estudos obtidos sobre as mulheres na política partidária e a segunda seria o próprio professor construir a revista observando algumas ausências sobre os conteúdos nos livros didáticos.

Sobre construir com os alunos, seria interessante uma pesquisa e problematização inicial dos cargos que as mulheres ocupam hoje na política partidária brasileira e, em seguida, debater como essa ocupação se dá ou não nos mais variados espaços do dia a dia atual de tantas mulheres. Importa que o aluno utilize o livro didático para perceber e compreender como a figura feminina vem sendo apresentada e representada no que diz respeito às imagens e na construção textual. Pode-se trabalhar também sob o viés de caminhos distintos, mas também fazendo a relação com o conteúdo, por exemplo, trabalhando as diversas violências que as mulheres sofrem na política partidária brasileira e as violências que as mulheres sofrem em na sociedade brasileira atual e como isso vem sendo combatido.

Sobre o professor construir sua própria revista, vale salientar que por meio da análise das desigualdades de gênero no meio político partidário brasileiro, o professor construa um material pedagógico que proporcione aos alunos(as) uma reflexão sobre as desigualdades na sociedade em que vivem e uma reflexão sobre como, a partir da política partidária, uma mulher pode mudar a vida de tantas outras mulheres.

Trouxemos como exemplo uma revista construída por nós com várias mulheres presentes na política atual brasileira, seus fatos, feitos, carreiras e um pouco do que está sendo construído por outras mulheres. A partir deste material, proporcionamos aos alunos(as) a ideia de debater gênero, a importância das lutas feministas e o lugar que as mulheres ocupam hoje na sociedade brasileira.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência, que às vezes parece invisível, também castiga, maltrata e marca. O conhecimento quando não chega às(aos) alunas(os), fica invisibilizado. Quando a história das mulheres não chega às aulas, ela deixa de ser inerente às vidas e à história dos discentes. Então, o que passa a ser contado, priorizado, privilegiado, é a história masculina. Se as conjunturas pelas quais passam tantas mulheres brasileiras não são problematizadas, não há como diagnosticar as violências sofridas por elas e nem como buscar alternativas de superação para as dificuldades enfrentadas em suas realidades. Tratamos como violência aqui desde a ausência ou a negação aos espaços de poder (também políticos partidários) às várias negações como participantes da própria história, da sua e da sociedade como um todo. Sim, excluir a mulheres da história é uma forma de violentá-las, de manipular o conhecimento, pois o silêncio pode servir como manutenção de opressões e castigos para outras gerações que podem sentir na pele os efeitos da não efetividade da igualdade e podem ser condenadas sem ao menos ter a chance de balizar o seu destino.

A nossa dissertação objetivava, entre outras questões, compreender o lugar da mulher na política partidária brasileira a partir do debate de gênero e da importância também de se discutir os feminismos nas aulas de História, tudo isso entrelaçado a todas e tantas histórias e situações vivenciadas pelas mulheres brasileiras reais, pelas mulheres nos mais amplos espaços da sociedade. Podemos afirmar que, em meio à problematizações acerca da história feminina, a que é contada e a que não é contada, a de lutas por direitos e a de ocupação em espaços antes negados, o fato de como tudo isso pode moldar ou influenciar na sociedade e como tudo isso pode emergir ante a formação dos alunos, concordamos que o debate foi consistente.

Discutimos como se dá o processo de escolha do livro didático, a força inerente a este processo e como esse material importa, e até muitas vezes se porta como o mais importante material de pesquisa e acesso a informações para as(os) alunas(os), por isso trouxemos o debate de gênero, feminismos e a história da mulher na política partidária a partir dele. Fica evidente a forma como todo e qualquer material escrito educacional também carrega discursos que se instituem socialmente e são legitimados em documentos educacionais, que também os legitimam. Entendemos o quão perigoso isto é, porém, isso não impede os questionamentos e possibilidades de buscas por mudanças inclusive com a participação da própria sociedade. Participação esta que em nossos estudos constatamos que já vem sendo evidenciada nos

últimos anos, ou seja, um discurso hegemônico pode ter poder, mas uma sociedade que luta contra desigualdades e violências tem mais.

Consideramos que uma educação e um ensino qualitativo devem se pautar na luta contra a desigualdade de gênero, num debate interseccional que abranja e questione a sociedade sob o olhar das especificidades das mulheres tendo como indicadores gênero, raça e classe, que valorize e consolide as lutas feministas e questione desde cedo, para as futuras gerações, a importância do feminismo na conquista dos direitos mais atuais. Acreditamos que um ensino igualitário pode ser fundamental na formação cidadã e que, a partir das contribuições e reflexões nas aulas de História, podem ser enraizadas estruturas permanentes que contribuam para a formação de seres políticos e sociais que se posicionem frente às suas problemáticas vivenciadas em seus cotidianos, e que sejam também elas percebidas nos espaços que vivem.

Concluimos, a partir dos nossos estudos, que os desafios ainda são/serão muitos, tantos para nós professoras(es) quanto para as/os demais profissionais da educação em geral, que atuam nas escolas que atuam em espaços onde as legislações educacionais são construídas, debatidas, organizadas. Percebemos que os debates de gênero e pela igualdade entre homens e mulheres, por vezes, seguem sendo silenciados. Porém, para além deste problema constatado, consideramos que os esforços por uma prática pedagógica, e pela promoção de um ensino que contemple as problemáticas e lutas dos diversos grupos sociais e políticos, seguem sendo contínuos e transformações também vêm sendo observadas. A luta feminina continua resistindo, promovendo ações que contemplem as mulheres nos mais diversos espaços de poder, e a educação como intrínseca a todo este processo vem também se consolidando como um espaço importante de disputa de saberes e de mudanças.

Acreditamos e temos a ousadia de acreditar na perspectiva de mudar os lares comuns a partir do debate sobre lutas travadas pelas mulheres na política brasileira, propiciando um combo que inclui a compreensão sobre as subjetividades e a luta por dias melhores, dias em que a equidade social seja algo emergente e possível. Compreendemos que o cenário atual político partidário desmedidamente anda agindo ostensivamente contra as lutas feministas e contra as mulheres que se encorajam a continuar buscando ocupar cargos de poder, sendo assim, mais que nunca, as fronteiras estabelecidas sobre tais conteúdos devem ser quebradas e superadas.

Portanto, e em virtude de tudo que foi mencionado nesta dissertação, mantivemos como proposta e sugestão para as aulas de História um material didático e tecnológico que traz um debate sobre algumas das lutas travadas pelas mulheres na política partidária

brasileira, sobre a conquista de direitos para as mulheres, a partir da ocupação em cargos nessa esfera de poder, e enveredamos sobre um pouco da história das mulheres que ocupam esses cargos, assim como projetos previstos e propostos por elas que de alguma forma mudaram e mudam diariamente a vida de tantas meninas no nosso país. Não acreditamos que esse material consiga resolver todos os problemas do mundo, intrínsecos a esta temática por nós pautada, porém acreditamos que ele se configurará como um ponto de partida para tantos outros alicerces e debates alçados em cima da ambição de um ensino crítico, provocativo e questionador.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. In: THE DANGER of a single story. [S.l.]: TED Conferences, 2009. 1 vídeo (18 min.) Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt.
- AGÊNCIA SENADO. Apesar de maior presença de mulheres na disputa ao Senado, bancada feminina diminui. **Portal Senado Notícias**, 03 out. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/10/03/apesar-de-maior-presenca-na-disputa-ao-senado-bancada-feminina-reduz-tamanho>. Acesso: 08/10/2022.
- AGUIAR, Rodrigo Queiroz de; PELÁ, Márcia Cristina Hizim. Misoginia e violência de gênero: origem, fatores e cotidiano. **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais**, v.9, n.3, p.68-84, 2020.
- AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen. 2019. 152p.
- ALESSANDRA, Karla. Violência na política afasta as mulheres, diz especialista. **Agência Câmara de Notícias**, Brasília-DF, 18 set. 2020. Disponível em: www.camara.leg.br/noticias/693968-violencia-na-politica-afasta-as-mulheres-diz-especialista/.
- ALVAREZ, Sonia. Para além da sociedade civil: reflexões sobre o campo feminista. **Cadernos Pagu**, n. 43, 2014.
- ALVES, Fransciny. Deputado manda colega ficar "caladinha" durante bate-boca na ALMG; assista. **Portal O Tempo**, Contagem-MG, 22 fev. 2019. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/politica/deputado-manda-colega-ficar-caladinha-durante-bate-boca-na-almg-assista-1.2139842>.
- ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet. (org.). Ensino de História e suas práticas de pesquisa. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2021. [e-book].
- ANTAS, Raquel Costa; ARANTES, Adlene Silva. Supressão do conceito de gênero em documentos de educação no Brasil: debates e contexto. **Revista Cocar**, v. 13, n.26, p. 393-407, 2019.
- AUAD, Daniela; GUIMARÃES, Janaína; Roseno, Camila P. Gênero na Educação Básica Brasileira: a inconstitucionalidade de projetos proibitivos. **ETD - Educação Temática Digital**, Unicamp, Campinas, v.21, n.3, p.568-586, jul./set. 2019.
- BARSTED, Leila Linhares. Recuperando a luta das mulheres contra a violência de gênero. In MELLO, Adriana Ramos de (org.). **Anais de seminários 30 anos da carta das mulheres aos constituintes**. Rio de Janeiro: EMERJ, 2018. p. 23-35.
- BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Editora Boitempo, 2018.

BIROLI, Flávia. O público e o Privado. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e política: uma introdução**. São Paulo: Boitempo, 2014.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **A história do livro didático brasileiro**. [S.l.]: Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares – Abrelivros, [2020].

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. **Estudar história: das origens do homem à era digital: manual do professor**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2018.

BRASIL. Arquivo Nacional. Conselho Nacional de Direitos da Mulher. **Que Republica é Essa** – Portal estudos do Brasil Republicano, Brasília-DF, 27 de jul. 2021. Disponível em: <http://querepublicaeessa.an.gov.br/uma-surpresa/322-conselho-nacional-de-direitos-da-mulher.html>. Acesso em: 30 jul. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em:

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf . Acesso em: 24 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital PNLD 2020**. Brasília-DF: MEC; SEB; SECADI; FNDE, 2018b. Disponível em: www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020. Acesso em: 25 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD. **Portal do MEC**, Brasília-DF, [2018]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld#:~:text=O%20Programa%20Nacional%20do%20Livro,redes%20federal%2C%20estaduais%2C%20municipais%20e>.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – História**. Brasília-DF: MEC/SEF, 1998.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARTA CAPITAL. Bolsonaro cortou 90% das verbas de programas de combate à violência contra mulher. **Carta Capital**, 17 set. 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-cortou-90-das-verbas-de-programas-de-combate-a-violencia-contra-mulher/>. Acesso: 08 out. 2022.

CASTRO, Amanda Mota Angelo; EGGERT, Edla. Epistemologia Feminista: A Pesquisa com Mulheres em Foco. In: V Congresso Internacional de Filosofia e Educação – V CINFE, 2010, Caxias. **Boletim Brasileiro de Educação Física** (Brasília). Caxias: UCS, 2010. p. 01-12.

CATRINCK, Isabela Maria Oliveira; MAGALHÃES, Sandy Aparecida Barbosa; CARDOSO, Zilmar Santos. Políticas Públicas Educacionais de Gênero e Diversidade Sexual: avanços e retrocessos. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 58, p. 187-200, 2020.

CERVERA, Julia Pérez; FRANCO, Paki Venegas. **Manual para uso não sexista da linguagem**: o que bem se diz... bem se entende. [S.l]: REPEM, [2014].

COELHO, Leila Machado; BAPTISTA, Marisa. A história da inserção política da mulher no Brasil: uma trajetória do espaço privado ao público. **Revista Psicologia Política**, v. 9, n.17, p. 85-99, 2009.

COLLING, Ana Maria. O currículo de História e as relações de gênero hierarquizadas. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 15 n. 2, 2010.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar**: manual do professor. 3 ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2018.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Trad. Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

CONDE, Gustavo. No Dia da Mulher, é preciso falar em Dilma Rousseff. **NOCAUTE**, 8 mar. 2020. Disponível em: <https://nocaute.blog.br/2020/03/08/no-dia-da-mulher-e-preciso-falar-em-dilma-rousseff/>.

CORRÊA, Mariza. Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal. **Cadernos Pagu**, n. 16, p. 13-30, 2001.

COUTO, Maria Aparecida Souza; CRUZ, Maria Helena Santana. Gênero no currículo de história: desafios e avanços na formação para o trabalho docente. In: XI Seminário Internacional Fazendo Gênero - 13th Women's Worlds Congress, n. 11. **Anais...**, Florianópolis, 2017.

COUTO, Marlen. Mães parlamentares expõem falta de preparo do Congresso para acolhê-las. **O Globo**, 14 mar 2021. Disponível em: oglobo.globo.com/celina/maes-parlamentares-expoem-falta-de-preparo-do-congresso-para-acolhe-las-24924345.

DEPOIS de ser ameaçada por deputado bolsonarista, codeputada das JUNTAS, Jô Cavalcanti, decide acionar Comissão de Ética da Alepe e pede cassação do parlamentar. **Blog Edmar Lyra**, Recife-PE, 02 jun. 2022. Disponível em: www.edmarlyra.com/depois-de-ser

ameacada-por-deputado-bolsonarista-codeputada-das-juntas-jo-cavalcanti-decide-acionar-comissao-de-etica-da-alepe-e-pede-cassacao-do-parlamentar/. Acesso em: 04 jun. 2022.

DIAS, Adriana Machado; GRIMBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. **Vontade de saber história**. 1 ed. São Paulo: Quinteto, 2018.

ELIAS, Juliana. Mulheres ganham 19% menos que homens –no topo, a diferença é de mais de 30%. **CNN**, São Paulo, 02 abril 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/mulheres-ganham-19-menos-que-homens-no-topo-diferenca-e-de-mais-de-30/>.

EMILIANA, Cecília. Bolsonaro veta distribuição gratuita de absorventes higiênicos. **Jornal Estado de Minas**, 07 out. 2021. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2021/10/07/interna_politica,1312014/bolsonaro-veta-distribuicao-gratuita-de-absorventes-higienicos.shtml.

FANAIA, José Edson de Arruda. História, saber acadêmico e saber escolar: um diálogo possível?. **Coletâneas do Nosso Tempo**, v. 7, n. 8, p. 13-22, 2008.

FÁTIMA Bezerra (PT) é reeleita governadora do Rio Grande do Norte. **Brasil de Fato**, São Paulo-SP, 02 out. 2022. Disponível em: <https://www.brasiledefato.com.br/2022/10/02/fatima-bezerra-pt-e-reeleita-governadora-do-rio-grande-do-norte>. Acesso: 08/10/2022.

FERNANDES, Rodrigo. Robeyoncé foi eleita ou não? Veja resultado e situação da candidata a deputada federal. **Jornal do Commercio**, 03 out. 2022. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/jamildo/2022/10/15091976-robeyonce-foi-eleita-ou-nao-veja-resultado-e-situacao-da-candidata-a-deputada-federal.html>. Acesso em: 08 out. 2022.

FILPO, Sara. LDB 2022 – Alterações recentes na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96. **Pedagogia Descomplicada**, [2022]. Disponível em: <https://pedagogiadescomplicada.com/ldb-2022-alteracoes/>. Acesso em: 25 set. 22.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 26 ed. São Paulo: Graal, 2013.

FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino Em Re-Vista**, v. 25, n. 4, p. 1016-1035, 2018.

GAFFORELLI, Giovani. Deputada Juliana Brizola recebe ameaça por e-mail. **Rádio Guaíba**. 21 fev. 2022. Disponível em: <https://guaiba.com.br/2022/02/21/deputada-juliana-brizola-recebe-ameaca-por-e-mail/>.

GOMES, Carla; SORJ, Bila. Corpo, geração e identidade: a Marcha das vadias no Brasil. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 29, n. 2, p. 433-447, mai./ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v29n2/07.pdf>.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Circulo sem fronteiras**, v. 12, n.1, p. 98-109, 2012.

GONÇALVES, Betânia Diniz. Impactos da participação e da consciência política na vida das mulheres líderes em política. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 3, n. 2, p. 199-213, 2009.

HAJE, Lara. Projeto prevê cota mínima de candidatos negros nas eleições para o Poder Legislativo. **Agência Câmara de Notícias**, Brasília-DF, 10 ago. 2021. Disponível em: www.camara.leg.br/noticias/683198-projeto-preve-cota-minima-de-candidatos-negros-nas-eleicoes-para-o-poder-legislativo/.

HAJE, Lara. Sancionada lei de combate à violência política contra a mulher. **Agência Câmara de Notícias**, Brasília-DF, 05 ago. 2021. Disponível em: www.camara.leg.br/noticias/789925-sancionada-lei-de-combate-a-violencia-politica-contra-a-mulher/.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Trad. de Bhuvan Libanio. 14. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

KLEIN, Remí. Questões de Gênero e Sexualidade nos Planos de Educação. **Revista de Estudos Feministas em Teologia e Religião**, v.1, n. 2, p. 145-156, 2015.

LANDIM, Lucienne. Eduardo Bolsonaro afirma que 'feminismo cresce por causa de homem frouxo'. **Portal O Tempo**, Contagem-MG, 06 fev. 2022. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/politica/congresso/eduardo-bolsonaro-afirma-que-feminismo-cresce-por-causa-de-homem-frouxo-1.2608338>. Acesso em:

MARIA, Vanessa Andriani. Tecnologias no Contexto Educacional: Os Novos Perfis para a Educação na Era Digital. **Cocar**, v.15, n. 33, p. 1-16, 2021.

MARQUES, Danusa; CELINI, Túlio Pustrelo; DOS SANTOS, Laura Freire. Carreiras políticas de mulheres no Brasil: aprofundando o debate a partir da nova bancada feminina da câmara dos deputados (2019-2022). **Revista Feminismos**, v. 9, n. 2, 2021.

MARTINS, Flávia Bozza; SILVA, Vitória Régia da. Em 53% das cidades brasileiras, nenhuma mulher negra ocupará a Câmara Municipal em 2021. **Gênero e Número**, 26 nov. 2020. Disponível em: www.generonumero.media/reportagens/mulheres-negras-53-eleitas/.

MATOS, Marlise; PARADIS, Clarisse Goulart. Desafios à despatriarcalização do Estado brasileiro. **Cadernos pagu**, p. 57-118, 2014.

MELO, Hildete Pereira de; THOMÉ, Débora. **Mulheres e poder**: história, ideias e indicadores. Rio de Janeiro: FGV, 2018.

MIGUEL, Luis Felipe. A igualdade e a diferença. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e política**: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2014.

MONTEIRO, Franciele de Souza; STRÖHER, Carlos Eduardo. As políticas do PNLD e as escolhas dos livros didáticos pelos professores de história. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 14, p. 218-238- 2018.

MORAES, Eunice Lea de; SILVA, Lúcia Isabel Conceição da. Feminismo negro e a interseccionalidade de gênero, raça e classe. **Cadernos de Estudos Sociais e Políticos**, v. 7, p. 58-75, 2017.

MOTERANI, Geisa Maria Batista; CARVALHO, Felipe Mio de. Misoginia: a violência contra a mulher numa visão histórica e psicanalítica. **Aveso do avesso**, v. 14, n. 14, p. 167-178, 2016.

NARVAZ, Martha, NARDI, Henrique Caetano. Problematizações feministas à obra de Michel Foucault. **Revista Subjetividades**. 2007, vol.7, n.1, p. 45-70. ISSN 1518-6148.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista**, v. 37, 2021.

PEIXOTO, Madalena Guasco. Edital do PNLD expõe autoritarismo bolsonarista. **Carta Capital**, 23 fev. 2021. Disponível em: www.cartacapital.com.br/opiniaio/edital-do-pnld-expoe-autoritarismo-bolsonarista/.

PERNAMBUCO. Secretaria da Mulher. **Mulheres Construindo a Igualdade**: Caderno Etnicorracial. Recife, Agosto de 2011.

PINHEIRO, Ester. Há 13 anos no topo da lista, Brasil continua sendo o país que mais mata pessoas trans no mundo. **Brasil de Fato**, São Paulo-SP, 23 jan. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/01/23/ha-13-anos-no-topo-da-lista-brasil-continuando-o-pais-que-mais-mata-pessoas-trans-no-mundo>. Acesso em: 08 out. 2022.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, História e Poder. **Revista de Sociologia e Política**, v. 18, n. 36, jun. 2010.

PIOVESAN, Eduardo. Câmara aprova distribuição gratuita de absorventes higiênicos para estudantes e mulheres de baixa renda. **Agência Câmara de Notícias**, Brasília-DF, 26 ago. 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/799998-camara-aprova-distribuicao-gratuita-de-absorventes-higienicos-para-estudantes-e-mulheres-de-baixa-renda/>.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, v. 11, n. 2, p. 263-274, jul./dez. 2008.

PISCITELLI, Adriana. **Recriando a (categoria) mulher?** [2002]. Disponível em: <https://www.culturaegenero.com.br/download/praticafeminina.pdf>. Acesso em: jul. 2020.

PITANGUY, Jacqueline. Mulheres, Constituinte e Constituição. In: ABREU, Maria Aparecida. **Redistribuição, reconhecimento e representação**: diálogos sobre a igualdade de gênero. Brasília-DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2011, p. 17-46.

RAGO, Margareth. **Epistemologia feminista, gênero e história**. [S.l]: Cnt-Compostela, 2012.

REDAÇÃO PORTAL. Na contramão do veto feito pelo Governo Federal, alunas da rede estadual de Pernambuco vão receber absorventes de forma gratuita. **Portal CBN Recife**, 08,

out. 2021. Disponível em: <https://www.cbnrecife.com/artigo/na-contramao-do-veto-feito-pelo-governo-federal-alunas-da-rede-estadual-de-pernambuco-vao-receber-absorventes-de-forma-gratuita>.

RÊGO, Leila Gomes de Barros. Artigo: Por mais mulheres na política! **Correio Braziliense**, 8 mar. 2020. Disponível em: www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/opiniaio/2020/03/08/internas_opiniaio,832829/artigo-por-mais-mulheres-na-politica.shtml.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RODRIGUES, Thais. CPI da Covid não tem mulheres entre os integrantes. **Portal Congresso em Foco**, Brasília-DF, 14 abril 2021. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/congresso-nacional/cpi-da-covid-nao-tem-mulheres-entre-os-integrantes/>. Acesso em: 18 set. 2022.

ROSENO, Camila dos P.; SILVA, Janaina Guimarães da Fonseca. Políticas públicas educacionais em gênero e diversidade sexual: atos de resistência diante do avanço do conservadorismo do movimento “Escola Sem Partido”. **Itinerarius Reflectionis**, v. 13, n. 2, p. 01-21, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/47804> . Acesso em: 01 fev. 2023.

ROTHENBURG, Denise. "Deputéricas": Bancada feminina da Câmara prepara representação contra deputado. **Correio Braziliense**, 04 dez. 2020. Disponível em: www.correiobraziliense.com.br/politica/2020/12/4893073-deputericas-bancada-feminina-da-camara-prepara-representacao-contradeputado.html.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, p.71-99, 1995.

SEFFNER, Fernando. É raro, mas acontece muito: aproximações entre ensino de história e questões em gênero e sexualidade. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet. (org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2021. [e-book].

SILVA, Caio Samuel Franciscati da; BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; DE OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues. Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero: (des) caracterizações. **Revista Ibero-americana de estudos em educação**, p. 1538-1555, 2019.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, v. 30, p. 13-33, 2010.

SIQUEIRA, Carol. Bancada feminina aumenta 18,2% e tem duas representantes trans. **Agência Câmara de Notícias**, Brasília-DF, 03 out. 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/911406-bancada-feminina-aumenta-18-e-tem-2-representantes-trans/>. Acesso em: 08 out. 2022.

SIQUEIRA, Tatiana Lima. Joan Scott e o papel da história na construção das relações *de* gênero. **Revista Ártemis**, v. 8, p. 110-118, 2008.

SOUZA, Felipe. "Sofri preconceito por ser mulher, nordestina, e agora 'sou velha'", diz Erundina. **BBC Brasil**, São Paulo, 30 set. 2016. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-37447572>.

SOUZA, Rafael Dalyson dos Santos; SILVA, Jessica Naiara; SANTANA, Rosemere Olímpio de. Gênero e empoderamento feminino na sala de aula: uma oficina no pibid história. In: III Seminário Nacional de História e Contemporaneidades. **Anais do Seminário Nacional de História e Contemporaneidades**, Crato(CE) Universidade Regional do Cariri - URCA, n. 3, 2018.

SOUZA, Talita de. Quem é Antonieta de Barros, primeira deputada negra que criou o Dia do Professor. **Correio Braziliense**, 15 out. 2021. Disponível em: www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2021/10/4955458-quem-e-antonieta-de-barros-primeira-deputada-negra-que-criou-o-dia-do-professor.html. Acesso em: 04 jun. 2022.

VÍDEO MOSTRA DEPUTADO APALPANDO SEIOS DE COLEGA EM SESSÃO DA ALESP. **Correio Braziliense**, 17 dez. 2020. Disponível em: www.correiobraziliense.com.br/politica/2020/12/4895608-video-mostra-deputado-apalpando-seios-de-colega-em-sessao-da-alesp.html.

ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. As estratégias do uso do Gênero no ensino de História: narrativa histórica e formação de professoras. **Revista Trilhas da História**, v.4, n. 8, p. 49-65, 2015.